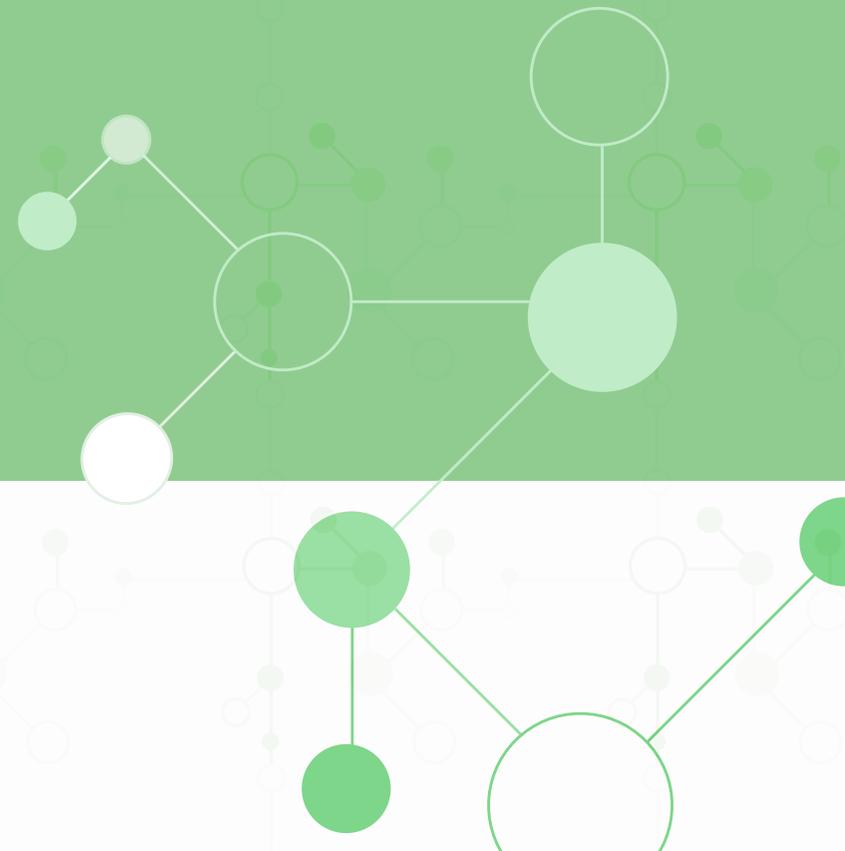


Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense



Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões

Editora IFC
Blumenau | 2017

Coordenação editorial

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Conselho editorial

Claudecir Alberto Schenkel

Fernando José Garbuio

Josefa Surek de Souza

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Kátia Linhaus de Oliveira

Revisão

Kamila Caetano Almeida

Projeto gráfico e diagramação

Letícia Beatriz Folster

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Instituto Federal Catarinense

Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões / Instituto Federal Catarinense. – Blumenau : Editora IFC, 2017.

62 p.

ISBN: 978-85-5644-010-5

1. Ensino Médio Integrado; 2. Ensino Médio Integrado – Brasil; 3. Educação Profissional. I. Instituto Federal Catarinense. II. Título.

CDD- 373.981

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária:

Eliane Rodrigues Mota Orelo – CRB 14/1213

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

Rua das Missões, 100 – Ponta Aguda

Blumenau/SC – CEP: 89.051-000

(47) 3331-7800

Membros do grupo de trabalho do Ensino Médio Integrado (2012–2017)

Ademir Luiz Bazzoti – *Campus Luzerna*
Adolfo Jatobá Medeiros Bezerra – *Campus Araquari*
Alessandro Eziquiel da Paixão – *Campus Araquari*
Ana Maria de Moraes – *Campus Sombrio*
Angela Elisabeth Rutzen – *Campus Rio do Sul*
Arlene Guimarães Foletto – *Campus Sombrio*
Camila Sita Kuster – *Campus Ibirama*
Cristalina Yoshie Yoshimura – *Campus Camboriú*
Cristiane Aparecida Fontana Grumm – *Campus Videira*
Dalton Luiz de Menezes Reis – *Campus Blumenau*
Daniel Minuzzi de Souza – *Campus Blumenau*
Diego Rodolfo Simões de Lima – *Campus Luzerna*
Douglas Höner – *Campus Ibirama*
Elisa Lotici Hennig – *Campus Ibirama*
Emanuele Cristina Siebert – *Campus Rio do Sul*
Emerson Luis Monsani – *Campus Santa Rosa do Sul*
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva – *Campus Camboriú*
Gabriel Murilo Ribeiro Gonino – *Campus Ibirama*
Gilberto Nilton Silvestre – *Campus Concórdia*
Giovani Marcelo Schimidt – *Campus Sombrio*
Gislene Miotto Catolino Raimundo – *Campus Araquari*
Hélio Maciel Gomes – *Campus Brusque*
Humberto Luis de Cesaro – *Campus Luzerna*
Icaro Bittencourt – *Campus São Francisco do Sul*
Iris Weiduschat – *Pró-Reitoria de Ensino*
Ivanna Schenkel Fornari Grechi – *Campus Camboriú*
Ivo Marcos Riegel – *Campus Araquari*
Jamile Delagnelo Fagundes da Silva – *Reitoria*
Jeferson Mendonça de Limas – *Campus Sombrio*
Jeovani Schimitt – *Campus Blumenau*
Jessé de Pelegrin – *Campus Luzerna*
Joedio Borges Junior – *Campus Sombrio*
Josefa Surek de Souza de Oliveira – *Campus Araquari*
Juliano Vilmar dos Santos – *Reitoria*
Liamara Teresinha Fornari – *Campus Concórdia*
Loriane Viceli – *Campus Concórdia*
Marcus Fernandes Marcusso – *Reitoria*
Maria Lenir Stüpp – *Campus Rio do Sul*
Maria Luiza Lúcio Steffens – *Reitoria*
Maria Salete Boing – *Campus Fraiburgo*
Maribel Barbosa da Cunha – *Campus Concórdia*
Moacir Dutra de Oliveira – *Campus Sombrio*
Neusa Denise Marques – *Campus Camboriú*
Osmar Alberto Crestani – *Campus Videira*
Pablo Reyes – *Campus Videira*
Rafael Leonardo Vivian – *Campus Fraiburgo*
Roana Marques Soares – *Campus Luzerna*
Rosangela de Amorim Teixeira de Oliveira – *Campus Blumenau*
Saulo Stevan Pasa – *Campus Concórdia*
Severino Mirandola Júnior – *Campus São Francisco do Sul*
Silvani da Silva – *Campus São Francisco do Sul*
Solange Aparecida Zotti – *Campus Concórdia*
Tiago Fernandes Oliveira – *Campus Brusque*

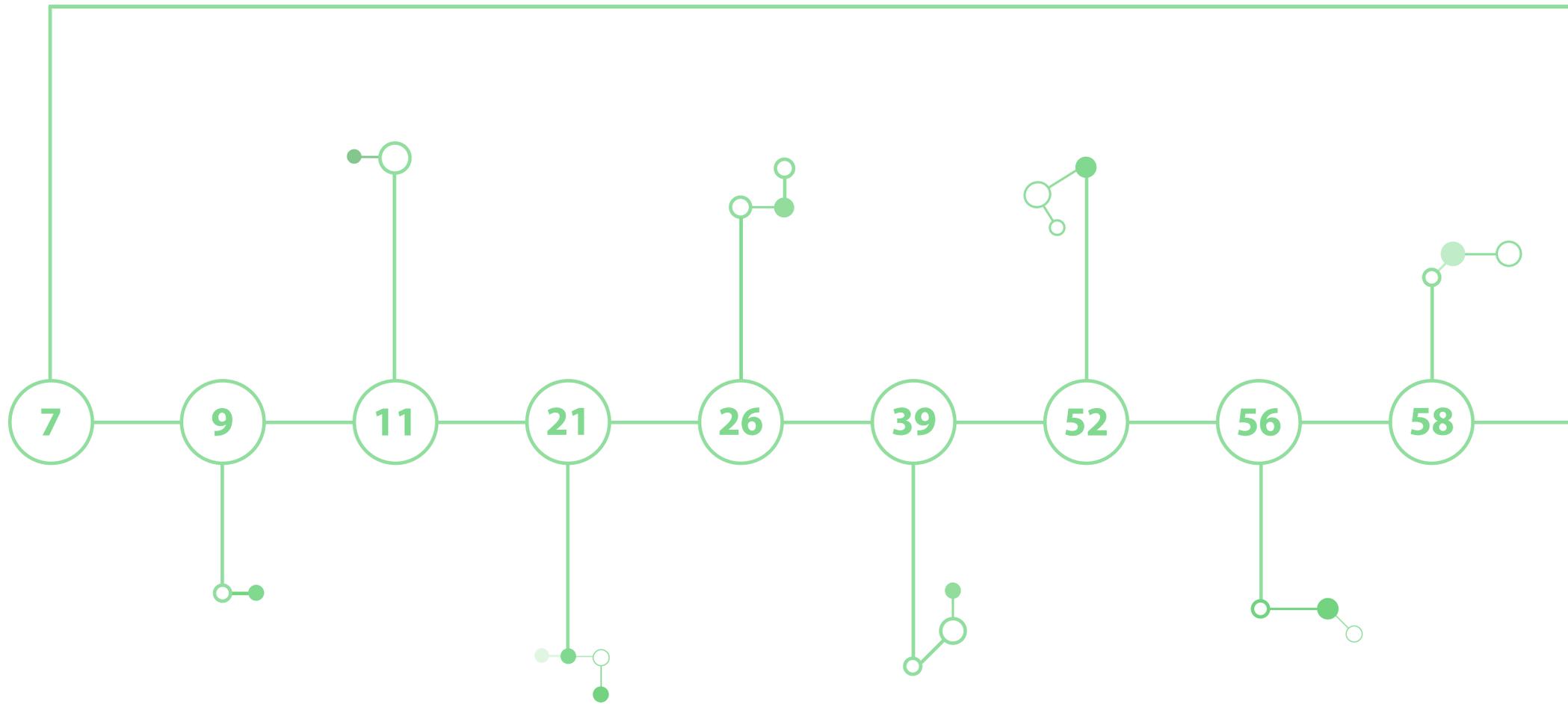
Comissão de redação

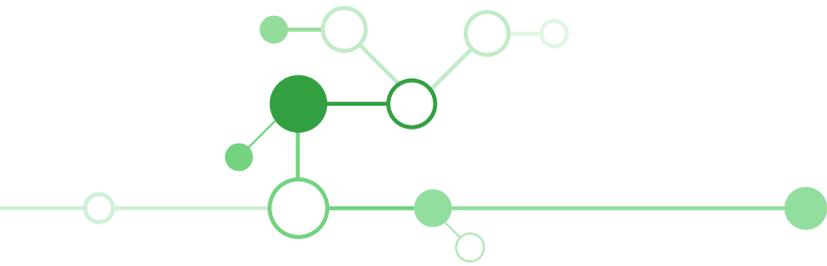
Alessandro Eziquiel da Paixão – *Campus Araquari*
Cristiane Aparecida Fontana Grumm – *Campus Videira*
Daniel Minuzzi de Souza – *Campus Blumenau*
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva – *Campus Camboriú*
Icaro Bittencourt – *Campus São Francisco do Sul*
Jamile Delagnelo Fagundes da Silva – Reitoria
Juliano Vilmar dos Santos – Reitoria
Maria Lenir Stüpp – *Campus Rio do Sul*
Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira – *Campus Blumenau*

Representantes dos Campi na revisão da redação do documento

Alessandro Eziquiel da Paixão – *Campus Araquari*
Cristalina Yoshie Yoshimura – *Campus Camboriú*
Daniel Minuzzi de Souza – *Campus Blumenau*
Diego Rodolfo Simões de Lima – *Campus Luzerna*
Douglas Höner – *Campus Ibirama*
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva – *Campus Camboriú*
Giovani Marcelo Schimidt – *Campus Sombrio*
Hélio Maciel Gomes – *Campus Brusque*
Humberto Luis de Cesaro – *Campus Luzerna*
Ícaro Bittencourt – *Campus São Francisco do Sul*
Iris Weiduschat – Pró-Reitoria de Ensino
Maria Lenir Stüpp – *Campus Rio do Sul*
Maria Luiza Lúcio Steffens – Pró-Reitoria de Ensino
Maria Salete Boing – *Campus Fraiburgo*
Pablo Reyes – *Campus Videira*
Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira – *Campus Blumenau*
Solange Aparecida Zotti – *Campus Concórdia*

Sumário





Prefácio

A construção desta sistematização das discussões do Grupo de Trabalho (GT) *Ensino Médio Integrado do IFC* é muito mais ampla do que a apresentação dos resultados de seus encontros e estudos. A profundidade dos trabalhos do GT, intenso e crítico, revela e reconhece a identidade de nossos *campi*, ressonância da realidade cotidiana, muito antes de ser idealizadora de proposições de um *vir a ser*.

Nesse sentido, o documento expressa as práticas, vivências e experiências educativas junto aos 15 *campi* do IFC. Esse cenário subsidia a concepção do Ensino Médio Integrado no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Um cenário que traz consigo: a realidade do contexto sociocultural, econômico e político em que cada *campus* está inserido; os arranjos produtivos locais; a comunidade representada pelas diferentes instituições que a compõem; os/as estudantes; os/as professores/as; os/as servidores/as; os movimentos sociais; as políticas públicas que se integram para produzir o conhecimento, preparar os jovens para o mundo do trabalho e para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão inerentes à formação omnilateral.

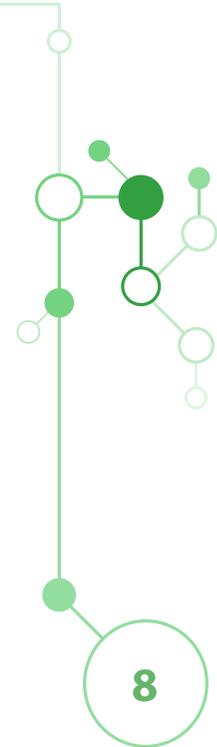
Nesse cenário...

- * encontramos as manhãs frias do inverno, as tardes quentes do verão, o perfume da primavera, a beleza do outono, os dias e as noites, que fazem com que o tempo e o espaço

da aprendizagem mesclam a vivência da sociabilidade juvenil com a construção de uma sólida formação;

- * desenvolvemos o trabalho educativo no campo e na cidade, nos laboratórios, nas oficinas, nos processos e produtos das engenharias, nas práticas para docência, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, nas artes, no esporte e na cultura;
- * materializamos as situações de estudo e de aprendizagem representadas nas feiras de matemática e de ciências, nas visitas técnicas, nos eventos científicos, literários e extensionistas;
- * temos o estudante, que nos ensina sobre suas tensões, suas angústias, suas alegrias, suas descobertas, que mostra sonhos, que expõe fragilidades e sensibilidade, que luta por direitos;
- * e temos presentes todos os sujeitos do processo educativo (gestores, servidores, professores, estudantes, pais, mães e responsáveis legais pelos estudantes), que conversam entre si por meio de suas histórias de vida.

Enfim, é diante de tal realidade que os estudos do GT *Ensino Médio Integrado do IFC* reconhecem que a formação profissional, aliada a uma sólida formação básica e, fundamentalmente, a uma formação humana, apresenta-se como uma possibilidade de respostas ao estudante para sua inserção ao mundo do trabalho, sem distanciar-se do espaço de sociabilidade juvenil. Falamos, assim, da responsabilidade e do sentido social da escola como um ato político que é emancipatório, para permitir aos sujeitos compreender o mundo, trazer conhecimentos e elementos que os potencializem para defender e lutar por um mundo socialmente mais justo.





Apresentação

O Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado” foi constituído em 2012 por profissionais da educação efetivos (docentes, técnicos em assuntos educacionais e pedagogos) pertencentes aos *campi* do Instituto Federal Catarinense.

Quando criado, seu objetivo era o de contribuir com ações de consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em todos os *campi* do IFC. Para tanto, por meio de estudos sobre as políticas públicas de ensino médio e os conceitos que fundamentam o Ensino Médio Integrado, da compreensão de quais são os sujeitos da implementação dessa política (os jovens, os professores, os técnicos administrativos), das reflexões acerca do currículo dos cursos integrados e dos projetos pedagógicos dos cursos, pretendeu-se mobilizar discussões que pudessem fortalecer a integração proposta no documento Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Documento Base (BRASIL, 2007).

As ações realizadas a partir da constituição do grupo de trabalho “Ensino Médio Integrado” ocorreram de maneira distinta em cada um dos *campi* em razão das suas especificidades. Tais ações fomentaram discussões acerca das possibilidades de sua implementação, mas também permitiram identificar os limites e os desafios que se colocavam para o êxito da proposta teórico-metodológica dos cursos de Ensino Médio Integrado implantados no IFC. Entre os anos de 2012 e 2017, à medida que os encontros aconteciam e a partir dos relatos acerca do trabalho coletivo e dialógico

realizado nos *campi*, fortaleceu-se a convicção de que a compreensão da concepção que envolve o Ensino Médio Integrado e das práticas pedagógicas alicerçadas sob seus pressupostos teórico-metodológicos contribuíam para a implementação de uma educação de qualidade sociocultural referenciada, comprometida com a emancipação dos jovens estudantes.

Dito isso, este documento tem o propósito de compartilhar discussões realizadas pelo mencionado grupo de trabalho, estimular o debate sobre a concepção teórica e metodológica que sustenta os cursos de Ensino Médio Integrado e, fundamentalmente, orientar ações institucionais para a consolidação da educação profissional realizada pelo Instituto Federal Catarinense.

A estrutura do documento contempla uma contextualização histórica acerca da educação profissional no Brasil, indicando a potencialidade do Ensino Médio Integrado para a formação omnilateral; os princípios orientadores e sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense; as reflexões sobre formas e níveis de integração curricular; a caracterização da juventude que frequenta o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense; e as especificidades da docência no Ensino Médio Integrado.





A educação profissional no Brasil em perspectiva histórica: o Ensino Médio Integrado como potencialidade de educação integral

A educação brasileira constituiu-se historicamente pelo dualismo estrutural, oferecendo formação diferenciada aos estudantes da etapa final da educação básica. O percurso formativo de uma pequena parcela da população, que possui a oportunidade de prosseguir os estudos em nível superior, consiste em uma sólida formação básica que oportuniza o acesso às melhores universidades do país. Já para a grande parcela da população jovem do Brasil, o acesso à última etapa da educação básica se dá em escolas públicas que possuem dificuldade em oferecer condições físicas, didáticas ou pedagógicas adequadas para que os jovens possam prosseguir seus estudos. Há que se mencionar, ainda, que à classe trabalhadora, a educação profissional técnica de nível médio tem se apresentado historicamente como a forma de viabilizar o ingresso precoce no mercado de trabalho.

Para ilustrar a dualidade presente na educação brasileira, optamos por realizar uma breve análise de algumas das políticas públicas de educação implantadas no país. No ano de 1909, são criadas, por meio do Decreto nº 7.566, as Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos pobres desvalidos, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio:

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes e Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de

meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº. 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associavam a qualificação de mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social. Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista (BRASIL, 2010, p. 10).

Até o final da década de 1920, não se observam alterações mais significativas nas políticas educacionais, uma vez que a economia era essencialmente agrícola e o desenvolvimento da indústria não se constituía como potencialidade para o país. Entretanto, a partir da década de 1930, quando o Brasil vive um processo de urbanização, motivado pelo alargamento da industrialização decorrente da deterioração das relações de produção agrícola, essencialmente em função da crise na cafeicultura, observa-se uma notável mobilização popular em busca de melhores condições de vida. (SILVA, 2014, p. 44). A classe dirigente então se utiliza da formação para o trabalho ou da educação profissional como um “antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas existentes no operariado brasileiro” (MANFREDI, 2002, p. 82), ou seja, como meio de conter os movimentos contestatórios, considerados como ‘desordem social’.

A demanda por qualificação da mão de obra e escolarização da população em geral impulsionara a necessidade de criação de um Ministério que tratasse dos assuntos educacionais. Nesse sentido, em 1930, é criado o do Ministério da Educação e Saúde Pública e da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Nessa década, observa-se a implantação de fértil arcabouço de instrumentos legais no Brasil, materializado em três Constituições Federais (1891, 1934 e 1937) e uma Reforma Educacional realizada em 1932, denominada de Reforma Francisco Campos. Com tal reforma,



Apenas dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham dois anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série do curso ginasial. As demais modalidades passaram também por um processo de expansão, sem, contudo, alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores. [...] Os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam, com término ao final do 6º ano, por corresponderem a funções 'menos intelectualizadas' no processo produtivo (KUENZER, 2007, p. 12–13).

É a Constituição de 1937 que vem tratar pela primeira vez do Ensino Técnico, Profissional e Industrial. Nesse mesmo ano, a Lei nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, mais uma vez reforçando a vinculação das políticas públicas de educação com o processo produtivo capitalista.

No ano de 1942, com a chamada Reforma Gustavo Capanema, é implantado um conjunto de Leis Orgânicas que regulamentaram tanto o ensino médio quanto a educação profissional, remodelando o ensino brasileiro. Entre os principais pontos abordados no documento, destacam-se: o ensino profissional, que passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais, que passa a depender de exames de admissão; e os cursos, que são divididos em dois níveis: o primeiro, de nível básico industrial, artesanal de aprendizagem e de maestria, e o segundo, o curso técnico industrial, com duração de quatro anos, sendo um de estágio supervisionado na indústria.

Neste mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 4.127/42, que transformou os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.



A partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Desse ano em diante, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (MACHADO apud BRASIL, 2010, p. 11).

Vale dizer que tal ingresso somente era possível a partir da realização de exames de adaptação pelos alunos egressos dos cursos profissionalizantes. Essa normatização reitera a questão de que “o domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, [eram] considerados os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes” (KUENZER, 2007, p. 14).

Derivam também da Reforma Capanema as Leis Orgânicas que criaram as instituições privadas de ensino profissional, como o Senai (Serviço Nacional da Indústria), em 1942, e o Senac (Serviço Nacional do Comércio), em 1946.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, intituladas Escolas Técnicas Federais, passando a ter autonomia didática e de gestão. Em 1961, ocorre a equivalência plena para fins de acesso ao ensino superior, entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4024/61). Um novo princípio educativo passa a se configurar nos projetos pedagógicos dos cursos, mesclando conteúdos de base humanista clássica com disciplinas voltadas para o estudo das letras, artes e humanidades, com alternativas profissionalizantes (KUENZER, 2007, p. 15).

Em 1967, com o Decreto nº 60.731, são transferidas as Escolas Fazendas Modelo do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, que passam a funcionar como escolas agrícolas.



Em 1971, com a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5692/71, institui-se a profissionalização compulsória. Tal legislação, de acordo com Silva (2014, p. 46), traduzia “os interesses econômicos e políticos do governo militar que almejavam formar técnicos sob o regime de urgência”. Um ano mais tarde, por meio do Parecer nº 45/72, é regulamentada a composição dos currículos com um núcleo comum da educação básica e disciplinas de formação específica. Dessa forma,

[...] o ensino médio atenderia tanto a euforia do governo que vislumbrava um grande crescimento econômico nos ramos comercial e industrial com formação da mão de obra, quanto conteria a demanda por ensino superior, e ainda possibilitaria o controle da politização dos estudantes que marcavam forte presença nos movimentos estudantis da década de 1960 (SILVA, 2014, p. 46).

A Lei nº 6.545/78 transforma as Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

A década de 1980 é bastante rica em discussões contra-hegemônicas. Vive-se no país o período de abertura política com o fim da ditadura militar em 1985. Entra em discussão a nova Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, denominada Constituição Cidadã, na qual se defendia, em relação à educação básica, “um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico se pautava na existência de uma necessária vinculação da educação à prática social, ao trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Em relação à educação profissional, a Lei nº 8948/94 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transformaria gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.



A LDB de 1996, Lei nº 9394/96, influenciada pela política neoliberal que vinha sendo implantada em toda a América Latina na década de 1990, legitimou opções políticas de um governo afinado e comprometido com o modelo econômico capitalista e com os organismos multilaterais (especialmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento), implantando políticas educacionais sob a lógica das competências.

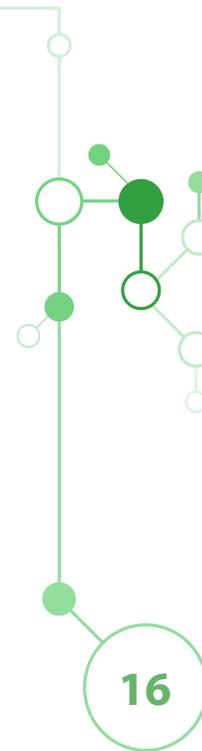
Tendo em vista o caráter generalista e insuficiente da Lei nº 9394/96, e premidos pela necessidade de normatizar seus aspectos vagos, o governo lança mão do Decreto nº 2.208/97, para regulamentar a educação profissional, e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O Decreto nº 2.208/97 estabeleceu três níveis de ensino para a educação profissional, sendo:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Vale mencionar que este decreto promove uma cisão entre a formação básica e a formação profissional, reforçando a dualidade entre formação para o trabalho e formação geral.

A partir de 2003, a composição do Ministério da Educação sofre consideráveis alterações que mudam o tom dos textos das políticas educacionais. Percebe-se que tais textos procuram refletir sobre a necessidade de superação da formação meramente operacional por meio da profissionalização, afirmando a necessidade de instituir-se um novo princípio educativo que desenvolva uma ampla reflexão sobre o mundo do trabalho (trabalho / tecnologia / ciência / cidadania / consciência).



Em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, institui-se o Ensino Médio Integrado como forma de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional. Os textos políticos e acadêmicos sobre a educação profissional sugerem que o Ensino Médio Integrado se apresenta como uma possibilidade de superar a histórica dualidade estrutural no ensino brasileiro. O debate que se instala é de uma formação integral do cidadão, e o documento provoca um repensar do conceito de Educação Profissional, para outro que transcenda a qualificação profissional e tecnológica voltada para suprir necessidades mercadológicas, e que se constitua como possibilidade de travessia para uma educação emancipatória aos jovens estudantes brasileiros.

Em 2005, a Lei nº 11.195 institui uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino pelo governo federal, podendo acontecer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e Organizações não Governamentais. Em 2007, ocorre a segunda fase de expansão da Rede Federal que, até 2010, pretendia implantar 354 unidades.

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ – e de Minas Gerais – CEFET-MG; e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais; acrescentando-se, em 2012, pela Lei nº 12.677, o Colégio Pedro II.

De acordo com as informações disponíveis no portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atualmente há 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, localizados em todos os estados da federação. Segundo a legislação em vigor (Lei nº. 11.892/2008), os Institutos Federais deverão ofertar: 50% de suas matrículas, nos cursos de Ensino Médio Integrado à



Educação Profissional, 20% para licenciaturas (cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional) e 30% para as formas de articulação subsequente e concomitante de ensino médio, bacharelados, engenharias e pós-graduações.

Para além da referência legal, é preciso destacar que os Institutos Federais fazem parte de uma proposta de política pública de educação sintonizada com um projeto social mais progressista, pois articula a oferta educacional (ampliada e interiorizada) com uma concepção sobre o processo educativo que busca uma formação omnilateral dos sujeitos. Para alcançar tal formação, foi necessário reformular a legislação da etapa final da educação básica e da educação profissional de nível médio. A intencionalidade de tais políticas é a de que estas estejam vinculadas ao contexto social em que são implantadas e a de que a educação seja considerada “não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros” (PACHECO, 2011, p. 17).

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2011, p. 17).

Dessa maneira, as referências mais tecnicistas das diferentes versões históricas da educação profissional, bem como seu objetivo limitado à formação/qualificação de mão de obra, são substituídas por uma visão mais humanista e vinculada aos dilemas do mundo do trabalho contemporâneo. Assim, nos Institutos Federais:



A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. [...] Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (PACHECO, 2011, p. 29–30).

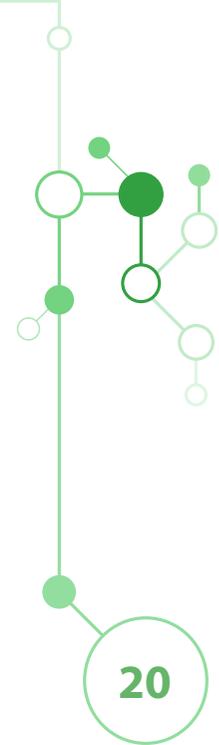
Em 2017, com a publicação da Lei nº 13.145, o Ensino Médio brasileiro é reformulado, apresentando nova configuração que diminui a carga horária de 2.400 horas da Base Nacional Curricular Comum para 1.800 horas, tornando obrigatórias apenas as disciplinas de Matemática, Português e uma Língua Estrangeira (Inglês). As disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física deixam de ser obrigatórias, e seus conteúdos poderão ser realizados por meio de estudos e práticas. As demais disciplinas que compõem o currículo obrigatório ainda serão definidas pelo Ministério da Educação.

Este grupo de trabalho entende que esta nova configuração hierarquiza as ciências e prejudica a formação omnilateral dos estudantes, ao estabelecer percursos formativos distintos aos jovens do ensino médio, inviabilizando a possibilidade de uma sólida formação básica a partir do acesso aos conhecimentos igualmente básicos de todas as áreas.

Diante desse contexto, novos e importantes desafios se estabelecem aos Institutos Federais no sentido de garantir que a Rede Federal de Educação Profissional assegure que seus currículos se



mantenham comprometidos com a concepção teórico-metodológica do EMIEP, visando à formação omnilateral dos estudantes. Além das questões relacionadas ao currículo e à concepção, este Grupo de Trabalho defende que a expansão (*campi* e cursos) deve vir acompanhada da qualidade nos aspectos estruturais e pedagógicos, dialogando com a comunidade local e regional sobre suas demandas, sempre assentadas na qualidade sociocultural referenciada dessa formação; manter e ampliar as políticas de acesso, permanência e êxito acadêmico; e, o estabelecimento de uma política institucionalizada de formação continuada dos servidores.



Princípios orientadores e sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense

Antes de mais nada é necessário dizer que o Ensino Médio Integrado é uma conquista enquanto política pública de educação para a etapa final da educação básica no Brasil. A dualidade estrutural historicamente vivenciada nas trajetórias escolares dos estudantes brasileiros e reforçada na década de 1990 através do Decreto 2.208/1997, sofre uma ruptura em termos teóricos e conceituais, especialmente a partir do documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007).

O debate gerado por sua proposta teórico-metodológica reacende as reflexões em torno da necessária recomposição da unidade do conhecimento fragmentado pela divisão social e técnica do trabalho no contexto da sociedade capitalista. Por meio dos seus sentidos filosófico, epistemológico e político explicitados por Ramos (2010), vislumbra-se a possibilidade de se ter, num espaço de tempo mais imediato, a efetivação de práticas educativas emancipatórias e, no horizonte, a construção de sujeitos emancipados.

Em relação ao sentido filosófico do Ensino Médio Integrado, Ramos (2010) apresenta uma concepção de formação humana que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos, de modo a integrar, de forma

unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura.

É importante destacar que a concepção filosófica que tangencia as reflexões deste documento converge com o proposto no documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007), que elege as categorias *Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura* como indissociáveis para a formação humana integral/omnilateral.

A partir do referido documento, o *trabalho* é concebido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana (BRASIL/MEC, 2007, p. 43). Portanto, constitui-se num princípio educativo que possui um duplo sentido: um sentido ontológico e um sentido histórico. Em relação ao sentido ontológico, este é tido como práxis humana pela qual o homem produz a sua própria existência na relação com a natureza e os outros homens, produzindo conhecimentos que, se apropriados socialmente, propõem-se a transformar as condições naturais da vida, as potencialidades e os sentidos humanos, proporcionando a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, constituindo-se assim em princípio organizador da base unitária do ensino médio. Em seu sentido histórico, transforma-se em trabalho assalariado. Assim, como uma categoria econômica e práxis produtiva, também produz conhecimentos, e, portanto, também é princípio educativo no ensino médio, uma vez que, ao colocar exigências específicas para o processo educativo, visa à participação direta dos membros da sociedade no trabalho, fundamentando e justificando a formação específica para o exercício de uma profissão (BRASIL/MEC, 2007, p. 46–47).

Em relação a concepção de *ciência*, o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007) parte da ideia de que esta constitui a parte do conhecimento melhor sistematizado e transmitido para diferentes gerações, que podem ser questionados e superados historicamente dando origem a novos conhecimentos, deliberadamente



expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, produzida e legitimada socialmente em perspectiva histórica a partir da necessidade da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (p. 44).

Quanto à tecnologia, esta é concebida como uma mediação entre a ciência (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real) que, em perspectiva histórica, estão estreitamente ligadas ao avanço da ciência como força produtiva (revolução industrial, taylorismo, fordismo e toyotismo). Assim, identificam-se duas relações entre ciência e tecnologia: a primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial; a segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas (BRASIL/MEC, 2007, p. 44).

A cultura, por sua vez, é definida como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização. É um processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída *do e pelo* tecido social.

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressem concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL/MEC, 2007, p. 45).

Assim, compreendemos como indispensável que tais categorias estejam circunscrevendo as práticas pedagógicas desenvolvidas nos *campi* do IFC, para que possamos realizar uma formação omnilateral. Por formação omnilateral, tomamos o conceito de Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265):

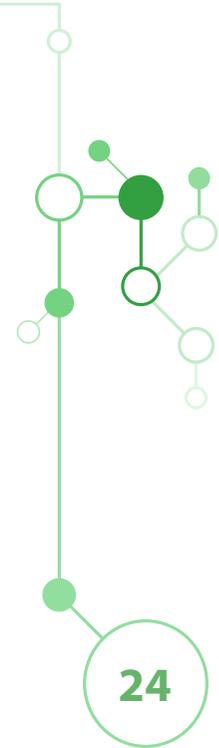


Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Tendo em vista que a educação omnilateral dos sujeitos não está dada, e que, portanto, é uma construção que se dá nas relações sociais, precisamos tomar o conhecimento a partir de uma perspectiva de totalidade. Assim, concebe-se que o Ensino Médio Integrado também possui um sentido epistemológico, que toma o conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, como síntese de múltiplas relações, as quais o pensamento se dispõe a apreender. Implica uma unidade entre os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular. Daí advém a necessidade das abordagens contextualizadas e ações integradas em suas diferentes formas e níveis no currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado, de modo a estabelecer relações dinâmicas e dialéticas entre os contextos em que os conhecimentos foram e são construídos e implementados.

Convergente com os sentidos filosóficos e epistemológicos está a concepção de pesquisa como um princípio pedagógico e educativo, tendo em vista que esta é essencial na construção de sujeitos intelectualmente autônomos. O documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007) dá ênfase a esta questão afirmando que:

[...] é necessário que a pesquisa como princípio educativo esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (BRASIL/MEC, 2007, p. 48).



Por fim, aliado aos sentidos filosóficos e epistemológicos está o sentido político do Ensino Médio Integrado, que, segundo Ramos (2010), refere-se ao fato de que os jovens brasileiros da classe trabalhadora, por uma imposição da realidade do sistema produtivo capitalista vigente, não ingressam no mercado de trabalho apenas após a conclusão do ensino superior. Os que ingressam no mercado de trabalho não o fazem por escolha, mas por necessidade.

Diante de tal realidade, a formação profissional aliada a uma sólida formação básica, conforme explicitado no documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007), apresenta-se como uma possibilidade de inserção menos precária no mundo do trabalho, prover sua subsistência e vivenciar a sua sociabilidade juvenil, bem como se apropriar dos conhecimentos básicos exigidos nas diferentes formas de ingresso ao ensino superior (ENEM, vestibulares, processos seletivos em geral).

Uma formação potencialmente emancipatória, como pressupõe a política de Ensino Médio Integrado, necessita, portanto, não só promover a qualificação profissional dos jovens estudantes da classe trabalhadora e torná-los sujeitos capazes de compreender o mundo existente, mas de subsidiá-los de elementos que os tornem potencialmente capazes de defender e lutar por um mundo socialmente mais justo. É nesse contexto que emerge a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado e, portanto, de os currículos integrados constituírem-se em instrumentos que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico.



Currículos integrados: opção e decisão política do Instituto Federal Catarinense

A análise e reflexão acerca da evolução do sistema produtivo capitalista nos leva a perceber que houve uma revolução no sistema de produção fabril no século XX, que possibilitou não só a ampliação da acumulação do capital e dos meios de produção nas mãos de poucos, como provocou a segmentação do trabalho na esteira de montagem, submetendo o ser humano às vontades da máquina. A consequência dessa revolução para o conhecimento do trabalhador foi a desapropriação da totalidade do processo de trabalho, além de progressivamente ter contribuído para a perda da autonomia, subsumindo-o a um processo de desqualificação da mão de obra, ao controle e à dominação dos donos dos meios de produção, que passam a ter a prerrogativa do descarte daqueles que não se sujeitam ou não correspondem às expectativas para a atuação sob as novas formas de produção.

Espelhada neste modelo fabril, ocorre a proliferação da superespecialização das ciências, a partir da concepção positivista, que “desconhece a influência dos processos sociais em sua construção e aparece como uma atividade pura do pensamento” (SANTOMÉ, 1998, p. 57). No contexto escolar, esse modelo de ciência consolidou o sistema disciplinar, produzindo e reproduzindo processos de ensino e de aprendizagem revestidos de práticas pedagógicas descontextualizadas, desconexas e abstratas, ou seja, descoladas da prática social efetiva dos estudantes. Nesta perspectiva, assim como a mercadoria resultante do processo produtivo capitalista esconde qualquer relação com o trabalho e o sujeito que a produziu, o conhecimento científico (sua produção e a prática escolar

de sua disseminação) desvinculam-se da realidade histórica e social em que foram e são produzidas. A ciência aparece como consciência em si, que explica e aborda o mundo, mas não faz parte dele (MARX; ENGELS, 2007).

A partir da segunda metade do século XX, o modelo toyotista implanta um regime de produção enxuta, com a redução de funções, equipamentos, pessoal e estoque, aliado às novas tecnologias da informação e comunicação, descentralizando e flexibilizando o modelo organizativo fabril sem perder o controle sobre o processo. Nesse modelo, a figura do trabalhador é “exaltada”, de modo que este passa a ser denominado ‘colaborador’ e, portanto, corresponsável pelo êxito ou fracasso da empresa. Surge um discurso que coloca uma suposta humanização das relações de trabalho no chão de fábrica, onde os trabalhadores são agora chamados a participar do processo de produção. Novas estratégias de participação do trabalhador são construídas nesse novo modelo de organização do trabalho: os círculos de controle de qualidade, os programas de participação na gestão da empresa e na melhoria do processo produtivo, entre outros. Ocorre a valorização das atividades que envolvem a criatividade e a iniciativa do trabalhador, que se contraporia à atividade reprodutora, repetitiva e braçal, típica do taylorismo-fordismo (CHAVES, 2001). A rigidez do fordismo é supostamente substituída pela flexibilidade e participação do trabalhador. Em outras palavras, representa uma nova roupagem dos consolidados princípios tayloristas-fordistas, em que o trabalhador, além da sua força de trabalho, precisa trazer para o chão da fábrica a sua subjetividade. Ou seja, a criatividade, a iniciativa, a capacidade de raciocínio e a resolução de problemas.

Dito isto, entende-se que a trajetória das políticas educacionais, aliadas a concepção neoliberal, especialmente a partir dos anos de 1990, estabeleceram mudanças tanto nos currículos, ancorados no desenvolvimento de competências e habilidades, de forma que pudessem atender as novas demandas baseadas na flexibilidade e descentralização, quanto no trabalho docente e na própria gestão das instituições de ensino.



Importa dizer que, para aqueles comprometidos com a educação preocupada com a emancipação dos sujeitos, e que, portanto, se contrapõem a esta perspectiva de subordinação da escola ao sistema produtivo capitalista, a concepção de um currículo integrado que pretenda a formação omnilateral dos estudantes se coloca como uma possibilidade de intervenção no cotidiano escolar.

Podem ser criadas dinâmicas de participação que levem à democratização real de suas estruturas, à revisão crítica dos conteúdos, valores e habilidades construídos e reconstruídos por estudantes e professores nas salas de aula e instituições educacionais.[...] Poucas vezes ao longo da história foi tão urgente a aposta em uma educação verdadeiramente comprometida com valores da democracia, solidariedade e crítica, se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia propugnadas nas esferas trabalhistas. É preciso formar pessoas com capacidade de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas. (SANTOMÉ, 1998, p. 22–23).

Tendo em vista a teorização crítica que circunscreve a concepção do Ensino Médio Integrado, acredita-se no potencial emancipatório da construção de currículos integrados, uma vez que possibilitam ao estudante utilizar conceitos e referenciais teóricos das diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento para compreender e refletir sobre a realidade em que está inserido, “permitindo contatar com maior facilidade dimensões éticas, políticas e socioculturais que as visões exclusivamente disciplinares tendem a relegar a um segundo plano” (SANTOMÉ, 1998, p. 26). Pensar um currículo integrado implica, portanto, considerar as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto em que este currículo é ou será produzido e instituído.

A velocidade das mudanças e a complexidade dos problemas estão demandando posturas interdisciplinares e integradas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados como instrumento de emancipação de sujeitos e como uma das condições rumo a uma sociedade mais justa. Dito isto, há que se considerar:



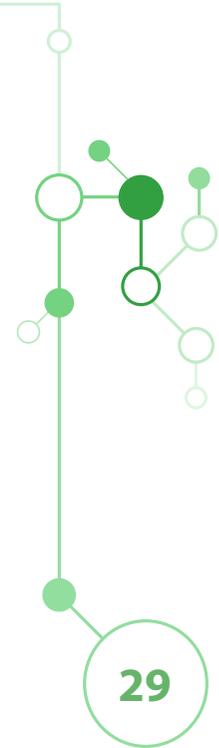
As razões e finalidades das propostas interdisciplinares costumam ser muito diferentes, porém coincidem em sua necessidade, se quisermos realmente chegar a compreender o mundo em que vivemos e enfrentar os problemas cotidianos e futuros. O verdadeiramente decisivo é que se possa controlar o poder da ciência que é construída, e o fato de ela não ser utilizada para a opressão e marginalização de grupos humanos e em benefício daqueles que o usam, escudando-se na mistificação de linguagens, metodologias e tecnologias (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

Considerado o exposto, compreende-se que a postura assumida neste documento converge com o compromisso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que consiste em aliar-se aos interesses e às necessidades da população excluída, portanto, dos grupos humanos hoje marginalizados, a exemplo dos estudantes oriundos da classe trabalhadora mais empobrecida.

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. [...] O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2010, p. 21).

3.1 Níveis de colaboração e integração do currículo: traçando caminhos

Desconstruir uma cultura escolar fragmentada em disciplinas e organizar um currículo integrado é um dos desafios postos ao Ensino Médio Integrado. Segundo os pesquisadores que discutem



sua concepção, a possibilidade da integração curricular constitui-se em uma das condições para articular os conhecimentos da formação geral com a educação profissional. Daí a relevância de se compreender minimamente alguns aspectos que envolvem o currículo escolar.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 70), no âmbito do currículo escolar, o conhecimento pode ser tratado em, pelo menos, quatro perspectivas: a acadêmica, a instrumental, a progressista e a crítica. De forma sintética, esclarecemos a perspectiva de cada uma delas:

- * **Acadêmica:** todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Nesse sentido, conhecimento é somente aquele que passa por critérios de validação de uma disciplina especializada. O que deve ser ensinado nas escolas é a lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos, isto é, a derivação da estrutura dessas disciplinas científicas em conhecimento escolar.
- * **Instrumental:** aproxima-se da acadêmica por entender que o conhecimento também deve ser legitimado por regras e métodos, mas possui ainda uma razão instrumental. O conhecimento que deve ser ensinado na escola é aquele traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos a serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola.
- * **Progressista:** o conhecimento é centrado na experiência das pessoas, vinculado ao bem-estar da humanidade e não apenas às finalidades do funcionamento do sistema social e/ou produtivo. O currículo, sob essa perspectiva, seria primeiro construído pela dimensão psicológica (o modo como os indivíduos sentem e pensam o mundo), para depois atender aos princípios lógicos do processo de conhecer.



- * **Crítica:** esta perspectiva questiona as razões pelas quais alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não o são. No âmbito dessa vertente, há diferentes abordagens formuladas por diversos autores. Eles se aproximam pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77).

Lopes e Macedo (2011, p. 70) destacam ainda que “as discussões sobre conhecimento no campo do currículo não se esgotam nessas quatro perspectivas, mas entendemos que elas dão conta dos principais embates em torno do tema”.

A partir do entendimento de que tipo de conhecimento o currículo escolar se organiza e a classificação da disciplina escolar, compreende-se ser indispensável entender a concepção de integração curricular. Segundo Lopes e Macedo (2011), as modalidades de integração curricular podem ser agrupadas em três categorias: a integração pelas competências e habilidades; a integração via interesses dos alunos, buscando-se referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas; e a integração de conceitos das disciplinas, mantendo-se a lógica dos saberes disciplinares de referência.

- * **Integração pelas competências e habilidades:** não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, uma vez que estas são subsumidas às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos estudantes. O currículo por competências possui como princípio a organização por módulos de ensino que transcendem as disciplinas. Tais módulos são organizados a partir de um conjunto de saberes necessários à formação das competências esperadas. Trata-se de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo, tendo um forte enfoque instrumental, não expressando potencial crítico, revelando um pensamento conformista, uma vez que não



possui por princípio focalizar uma formação que questiona o modelo de sociedade no qual está inserido (LOPES, 2008, p. 68).

- * **Integração via interesses dos alunos:** pode estar vinculada às finalidades de educação progressivista (John Dewey) ou fazer referência às perspectivas críticas aos saberes que sustentam a ordem instituída (Paulo Freire). No primeiro caso, as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e não em função das disciplinas. A integração das disciplinas escolares deve partir dos interesses da comunidade, visando a uma sociedade democrática e não se comprometer com as finalidades sociais do mundo produtivo ou do sistema social vigente, como no caso do currículo por competências (LOPES, 2008, p. 73–77). Na perspectiva crítica de Freire, o enfoque assumido é político, visando à autonomia dos sujeitos, de modo a questionar a estrutura da sociedade de classes.

- * **Integração de conceitos disciplinares:** esta perspectiva defende a concepção de interdisciplinaridade. Valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. A organização do currículo a partir da interdisciplinaridade implica a cooperação e coordenação de campos disciplinares, de maneira que estes incorporem resultados das diferentes disciplinas, bem como instrumentos, técnicas e conceitos. Tal incorporação exige crítica do que é incorporado, comparado e julgado, para escolha do que mais converge com os objetivos em questão. Trata-se de uma religação de fronteiras entre conhecimentos que sejam capazes de gerar um enriquecimento das disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar (LOPES; MACEDO, 2011, p. 131–133).

As contribuições de Lopes e Macedo (2011) são importantes para compreendermos que a construção de um currículo totalmente integrado e interdisciplinar é um grande desafio, talvez inatingível num primeiro momento. Não se faz senão com estudo, práticas interdisciplinares, construções iniciais possíveis, que, com o passar do tempo e a experiência adquirida no campo das práticas, projetos e currículos integrados, oriundos da implementação da política de Ensino Médio Integrado, possam constituir-se não só em práticas emancipatórias, mas fundamentalmente produzirem sujeitos emancipados.

Considerada a teorização do Ensino Médio Integrado que nega a constituição de currículo por competências e habilidades conforme a estrutura curricular posta pelo Decreto nº 2.208/1997, defende-se, neste documento, que as categorias que tomam como referência as demandas sociais e as questões políticas mais amplas, e a integração por meio de conceitos das disciplinas são as que possuem potencialidade para pensar a formação omnilateral dos sujeitos.

Nesse sentido, consideramos relevante conhecer a classificação de Erich Jantsch (apud SANTOMÉ, 1998, p. 71–75) acerca dos níveis de colaboração e integração entre disciplinas, quais sejam: a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a disciplinaridade cruzada, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

- * **Multidisciplinaridade:** reflete o nível mais baixo de coordenação, no qual a comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Trata-se de uma mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns.
- * **Pluridisciplinaridade:** consiste na justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimento, visando melhorar as relações entre as



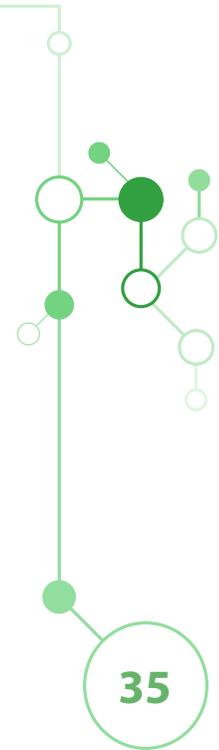
disciplinas. Refere-se a uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. Um elemento positivo é o que produz um plano de igual para igual entre as disciplinas.

- * **Disciplinaridade cruzada:** envolve uma abordagem baseada em posturas de força. Trata-se de uma forma de estruturar o trabalho em que a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma das disciplinas dominará as outras. A matéria mais importante determinará o que as demais disciplinas deverão assumir.
- * **Interdisciplinaridade:** reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. Implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada, as quais passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, com equilíbrio de forças nas relações estabelecidas, que resultará na intercomunicação de conceitos e de terminologias fundamentais. O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.
- * **Transdisciplinaridade:** é o nível superior de interdisciplinaridade, coordenação, inter-relação, intercomunicação, no qual desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e constitui-se um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. A integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica e cultural. É o conceito

que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere.

Além desses níveis de colaboração e integração entre disciplinas, Santomé (1998, p. 206–208) propõe outras nove formas de organização de propostas curriculares integradas:

- * **Integração correlacionando diversas disciplinas:** é o tipo de integração que ocorre quando, para a compreensão de um determinado conteúdo de uma disciplina do currículo, é necessário dominar conceitos de outra disciplina, estabelecendo-se uma coordenação clara entre ambas para superar os obstáculos de aprendizagem.
- * **Integração através de temas, tópicos ou ideias:** é o atravessamento das áreas por meio de um interesse comum. Todas as áreas ou disciplinas possuem o mesmo peso e se subordinam à ideia, tema ou tópico que irá promover a integração, facilitando a compreensão dos estudantes.
- * **Integração em torno de uma questão da vida prática e diária:** consiste em abordagens a partir de conceitos de diferentes disciplinas que subsidiarão a reflexão em torno de problemas da vida cotidiana que requerem conhecimentos, destrezas, procedimentos que não podem ser localizados no âmbito de uma única disciplina. Os conteúdos são apresentados de maneira disciplinar, mas estruturados a partir de problemas sociais e práticos transversais (drogas, violência, meio ambiente e outros), para facilitar o seu entendimento.
- * **Integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes:** esta forma de organizar o processo de ensino consiste na ideia de que as atividades potencialmente



capazes de promover a aprendizagem dos estudantes são aquelas que possuem relação com questões e problemas que eles consideram importantes.

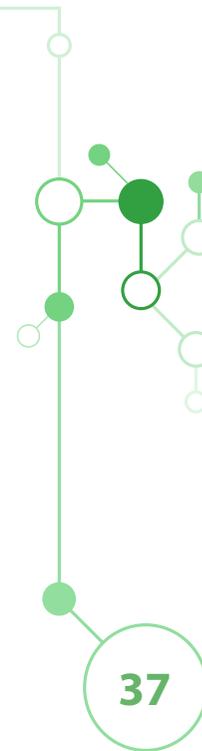
- * **Integração por meio de conceitos:** escolhem-se os conceitos com potencialidades para facilitar a integração tendo em vista sua relevância para as diversas disciplinas (mudança, causa e efeito, cooperação etc.), a partir dos quais explora-se os nexos e as correlações que lhe dão sentido.
- * **Integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos:** nessa proposta a organização curricular se dá por unidades didáticas por períodos históricos e/ou espaços geográficos, constituindo-se em núcleos unificadores de conteúdos e procedimentos situados em distintas disciplinas.
- * **Integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos:** é a forma de organização do ensino que tem como ponto de partida a utilização de instituições e grupos humanos como estrutura veiculadora de conhecimentos pertencentes a várias disciplinas. Pode ser utilizada ao se tomar como objeto de estudo os povos ciganos, as instituições escolares, os hospitais, as penitenciárias, as tribos indígenas, as instituições de justiça, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos etc.
- * **Integração por meio de descobertas e invenções:** nesta forma de integração, as principais descobertas e invenções como a escrita, a imprensa, a roda, as viagens espaciais, as telecomunicações, a penicilina, o cinema, o dinheiro, os brinquedos, etc. passam a ser o eixo para pesquisar a realidade e o legado cultural que a humanidade acumulou e continua acumulando.

- ❖ **Integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento:** é uma modalidade bastante difundida e conhecida. É a forma pela qual se realiza a estruturação curricular agrupando-se aquelas disciplinas que apresentam semelhanças importantes no que se refere a conteúdos, estruturas conceituais, procedimentos e ou metodologias de pesquisa.

Ainda que tenhamos outras formas e modalidades de pensar e organizar a integração, os documentos que orientam a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB/CNE 02/2012) e as Diretrizes Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CEB/CNE 06/2012), nos dão indicativos para a formulação de currículos que visam à integração pela interdisciplinaridade, “[...] assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2012).

Por esta razão, na vertente teórica assumida neste documento, que converge com o proposto nas orientações nacionais quanto ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, optou-se por, na organização curricular, manter-se a estrutura disciplinar, não eliminando outras possibilidades de organização (conforme prescreve a Lei nº 9394/1996). Tal opção, no entanto, exige que a integração ocorra por meio das práticas interdisciplinares, possibilitando tanto a compreensão da realidade concreta dos sujeitos jovens quanto a totalidade de saberes que envolvem as ciências que compõem as matrizes curriculares dos diferentes cursos de Ensino Médio Integrado do IFC.

Vale mencionar ainda que, ao assumirmos os princípios que envolvem o Ensino Médio Integrado como diretriz para a formação dos jovens estudantes do ensino médio, entendemos que tal formação deva ser integral, integrada (interdisciplinar), dialógica, dinâmica, criativa, inovadora, científica e tecnológica. Dito isso, entendemos que, para efetivá-la, necessitamos pensar e repensar tempos e



espaços que permitam alcançar o propósito de uma formação com tamanha envergadura. O desafio, para que a educação integral possa ser de fato integrada, pressupõe que nos desvencilhemos do paradigma fabril da compartimentalização e do enquadramento. Ou seja, exige que possamos transcender o pensamento disciplinar, construindo práticas pedagógicas que revelem que o espaço e o tempo escolar podem percebidos e vividos como *locus de construção de conhecimento*.



As juventudes e o Ensino Médio Integrado

A partir do exposto, compreendemos ser indispensável conhecer quem são os sujeitos jovens que constituem o público dos cursos de Ensino Médio Integrado, os seja, as juventudes.

Em relação ao conceito de juventude, constata-se o esforço de diferentes instâncias da sociedade em categorizá-la e defini-la sob os mais variados prismas, como se isso fosse realmente possível. Um dos prismas analisados é, por exemplo, o conceito abordado por alguns segmentos da Biologia e da Psicologia, que definem a juventude como uma fase intermediária, em que o indivíduo, biológico, mental e socialmente, progride da fase infantil para a fase adulta, configurando, portanto, uma visão totalmente evolucionista do indivíduo (ANDRADE, 2008).

Outra perspectiva de compreender a juventude é aquela que a caracteriza como uma fase marcada por processos de definição e inserção profissional e social, os momentos de escolha. Escolhas estas que perpassam principalmente a inserção e o ingresso ao mundo do trabalho, e que torna os sujeitos jovens membros economicamente ativos na sociedade.

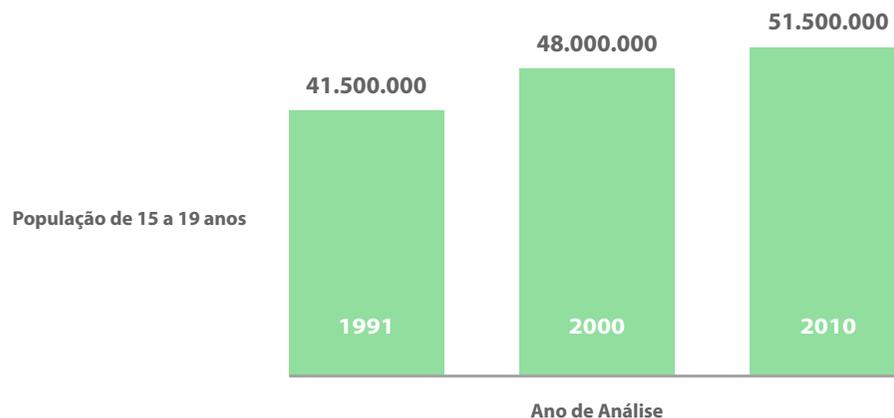
Ainda há quem conceba a juventude como um período de desordens e crises, como indivíduos causadores *de* ou imersos *em* problemas. De acordo com Andrade (2008), quando a juventude comporta noções problemáticas, como a pobreza e a falta de alternativas, esta categoria pode indicar, em sua definição, vítimas e agentes da violência. Para a autora, é preciso considerar que a juventude experimenta mais intensamente situações de vulnerabilidade, e que os jovens (principalmente do sexo

masculino) são os que mais morrem e os que mais matam. O maior índice de desemprego encontra-se na faixa dos 15 aos 24 anos, e as mulheres jovens são afetadas por uma dupla exclusão social, etária e de gênero.

Além destes diferentes enfoques, é preciso considerar a questão demográfica, que define como população jovem aquela que corresponde à parcela da população que se encontra com idade entre 15 e 29 anos. Esta definição parte da orientação da Secretaria Nacional da Juventude e da Lei nº 12.852/2013, que instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

No Brasil, a população jovem vem aumentando em números absolutos, mas diminuindo em relação à proporção total da população. Como pode ser observado na Figura 1, nos três últimos censos realizados pelo IBGE, podemos constatar que, mesmo apresentando um aumento, a representatividade da população de jovens brasileiros perante a população total, que era de 28,06% na década de 90, diminuiu para 26,91% em 2010.

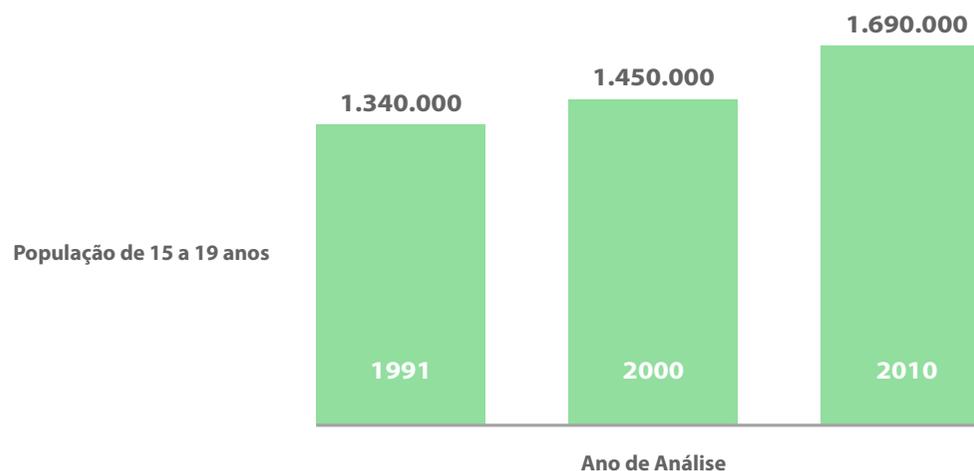
Figura 1 – População brasileira de jovens entre 15 a 19 anos.



Fonte dos dados: IBGE (2010).

Em Santa Catarina a questão demográfica referente aos jovens é muito similar ao panorama nacional, ou seja, em 2010 os jovens representavam 26,84% da população catarinense. Ainda, pode-se constatar, que 3,27% dos jovens brasileiros estão em Santa Catarina. Na Figura 2, pode-se observar o aumento da população de jovens entre 15 a 19 anos no estado de Santa Catarina, como ocorreu com a população nacional.

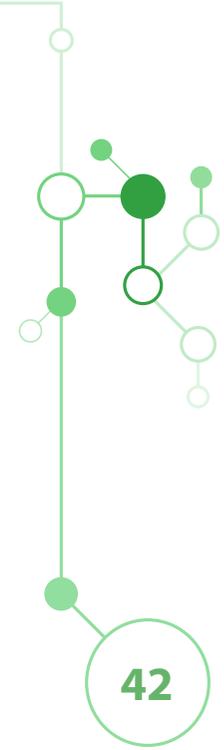
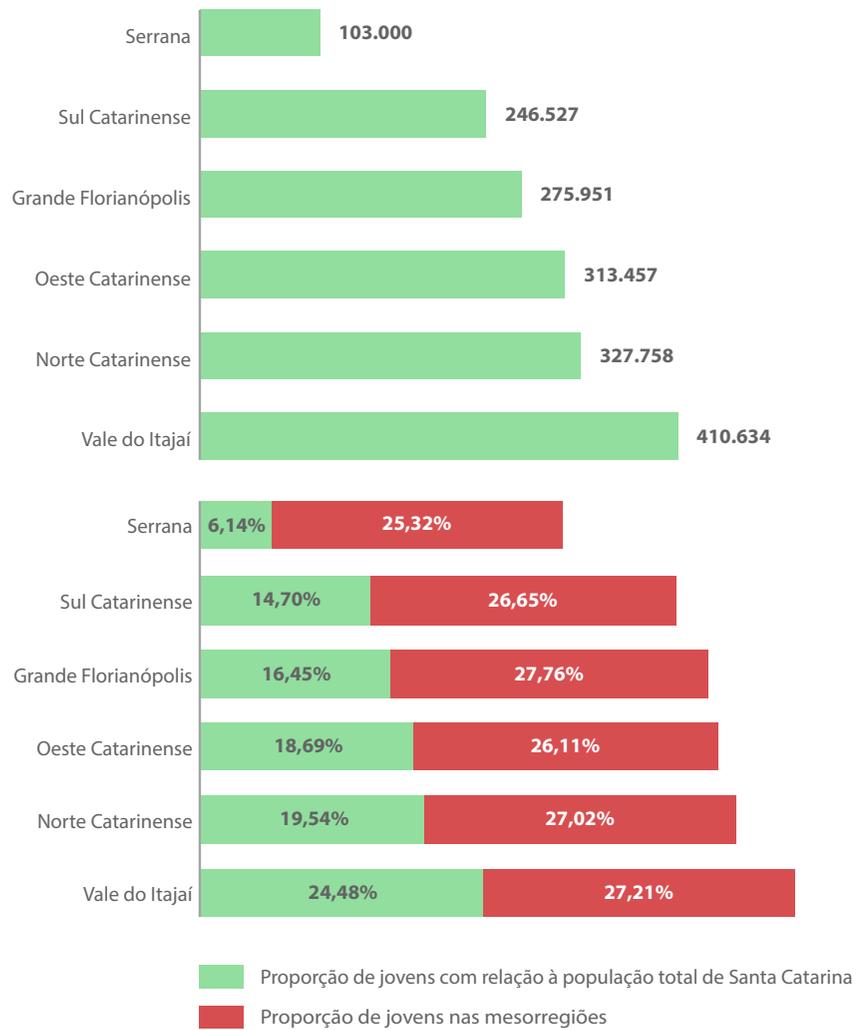
Figura 2 – População catarinense de jovens entre 15 a 19 anos.



Fonte dos dados: IBGE (2010).

No que se refere à localização geográfica dos *campi* do IFC, é interessante também analisarmos a distribuição dos jovens catarinenses por mesorregião e sua representatividade no cenário estadual. Nesse sentido, pode-se constatar, no Gráfico 03, que o Vale do Itajaí, em 2010, é a região que apresenta a maior concentração de jovens e, conseqüentemente, maior representatividade no cenário estadual.

Figura 3 – Jovens em Santa Catarina por mesorregião.



Fonte: IBGE (2010).

Considerando esses diferentes enfoques, podemos constatar que existem diferentes culturas juvenis, com características comuns que resultam da influência da cultura de massa. De acordo com Rodriguez (2004, p. 24):

[...] os focos de atenção tradicionalmente predominante nos estudos sobre juventudes na América Latina tiveram como eixo considerações demográficas, biológicas e psicológicas. Nas últimas duas décadas, no entanto, os enfoques sociológicos e políticos vêm sendo adotados de forma crescente, bem como outras contribuições provenientes de perspectivas culturais e antropológicas.

Buscamos, neste documento, apontar os diferentes vieses relativos ao conceito de juventude, no sentido de problematizar esta categorização, uma vez que as representações em torno dela não são homogêneas, pois os conceitos, ao mesmo tempo em que convergem em alguns aspectos, também são marcados por ambiguidades em outros.

Nesta perspectiva, acreditamos que a juventude, ou as juventudes, são marcadas e vividas de diferentes modos, na combinação de múltiplos aspectos sociais, biológicos e culturais que perpassam necessariamente por questões de regionalidade, classe, sexo, gênero, geração, entre tantas outras. Considerando todas essas dimensões e compreendendo o conceito de juventude na perspectiva de um construto cultural, historicamente situado, que pode ser provisório e re-construído em cada contexto, é que realizamos uma pesquisa envolvendo 2656 estudantes que frequentam os cursos de Ensino Médio Integrado no IFC, visando caracterizar e compreender quem são os jovens que escolhem esta instituição e a referida forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional para sua formação na última etapa da educação básica.



4.1 Caracterização dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFC

Os dados utilizados para a caracterização dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense resultaram de uma pesquisa realizada pelo grupo de trabalho “Evasão” e pelo grupo de trabalho “Ensino Médio Integrado”, no ano de 2014, com 2656 estudantes, o que representou 42,1% do total de matriculados.

De acordo com o Censo Institucional de 2015, os cursos técnicos integrados de nível médio ofertados pelo IFC eram: Administração (Ibirama e São Francisco do Sul), Agroecologia (Rio do Sul), Agropecuária (Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul e Videira), Alimentos (Concórdia), Automação Industrial (Luzerna), Controle Ambiental (Camboriú), Eletroeletrônica (Videira), Eletromecânica (Blumenau), Guia de Turismo (São Francisco do Sul), Hospedagem (Camboriú e Sombrio), Informática (Araquari, Blumenau, Camboriú, Fraiburgo, Ibirama, Rio do Sul, Sombrio e Videira), Informática para Internet (Concórdia), Química (Araquari), Segurança do Trabalho (Luzerna) e Vestuário (Ibirama).

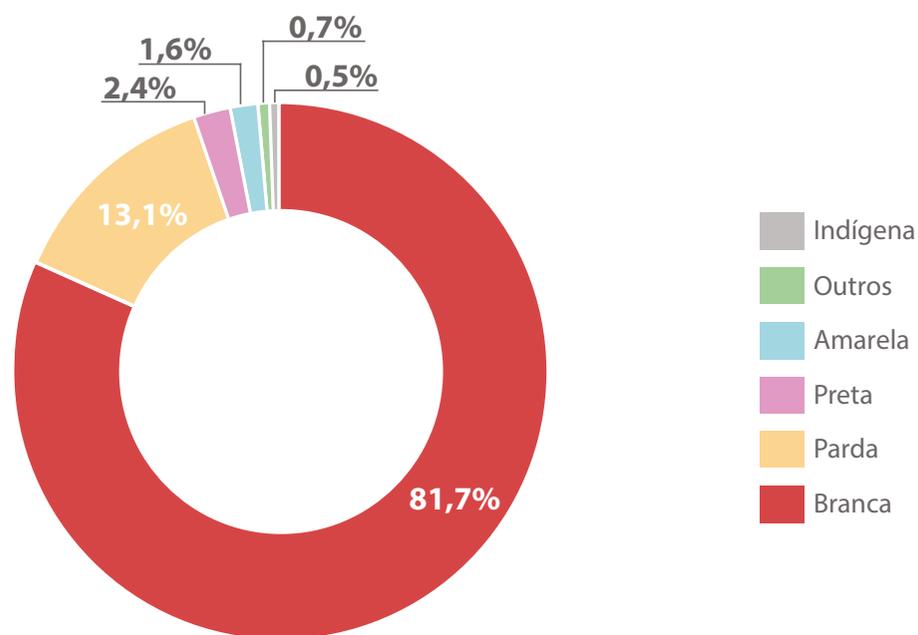
Dentre as informações coletadas na referida pesquisa, elegemos como prioritárias, para a caracterização dos estudantes, aquelas relacionadas a: sexo; autodeclaração étnica; estado civil; escola de origem; quantidade de membros da família; existência de vínculo empregatício por parte dos estudantes; escolaridade da mãe, pai ou responsáveis; profissão do pai; profissão da mãe; renda familiar; tipo de residência; meio de transporte utilizado para o deslocamento e distância percorrida da residência até o IFC; motivos da escolha do IFC; se trocaria de curso; satisfação com o curso; e se é beneficiário de auxílio estudantil.

Dos 2.656 estudantes que participaram da pesquisa, 54,32% são do sexo masculino e 45,68% feminino. Esse percentual revela um relativo equilíbrio quanto à busca pelo ensino médio na forma de articulação integrada no Instituto Federal Catarinense.

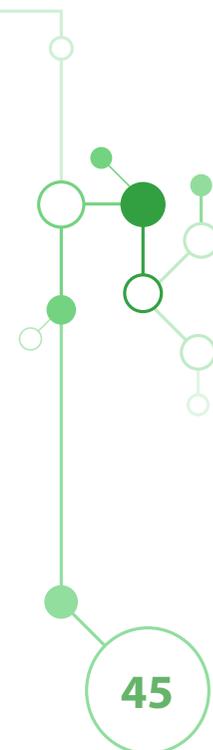


No que se refere à **autodeclaração étnica**: 2,4% se declararam *pretos*; 13,1%, *pardos*; 1,6%, *amarelos*; 0,5%, *indígenas*; 0,7%, *outros*; e a grande maioria, 81,7%, *brancos*. Os dados também revelam que 98,6% dos estudantes são solteiros.

Figura 4 – Gráfico com os dados da autodeclaração étnica.



Os estudantes do Ensino Médio Integrado são oriundos basicamente das escolas públicas, o que se deve ao fato de que pelo menos 50% das vagas dos candidatos do Ensino Médio Integrado são destinadas aos estudantes que estudaram exclusivamente em escola pública. Vale destacar também que o ingresso nos cursos técnicos do IFC se dá por meio de processo seletivo. Em termos percentuais, temos 80,8% (2.146 estudantes) oriundos do ensino fundamental cursado exclusivamente



em escolas públicas; 3,46% (92 estudantes) que cursaram a maior parte ensino fundamental em escola particular; 6,02% (160 estudantes) que frequentaram a maior parte do ensino fundamental em escola pública; 5,65% (150 estudantes) que cursaram somente escola particular; e 4,06% (108 estudantes) que não responderam.

Figura 5 – Trajetória acadêmica dos estudantes.



- Ensino fundamental cursado exclusivamente em escolas públicas
- Maior parte do ensino fundamental em escola particular
- Maior parte do ensino fundamental em escola pública
- Ensino fundamental cursado somente em escola particular
- Não responderam

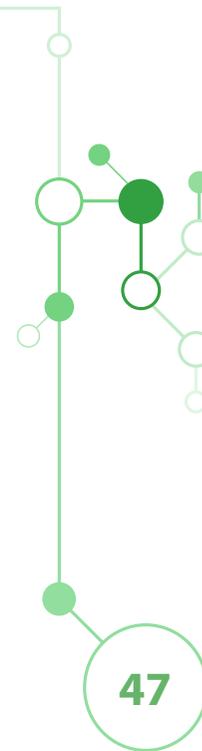
Quanto à **quantidade de membros das famílias**, identificamos que estas são compostas, em sua grande maioria, por até quatro pessoas, perfazendo um total de 73,49%; e cinco ou mais pessoas, correspondendo a 23,38%. Nesse quesito, 3,12% não responderam.

Sobre o **exercício de atividade remunerada**, identificamos um baixo percentual de estudantes trabalhadores (4,9%), contrariando os índices nacionais, que revelam que, entre os estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, 67,8% somente estudam; 16,6% trabalham e estudam, 5,5% somente trabalham e 10,2% não estudam nem trabalham (PNAD/IBGE/2013). Entre as possíveis razões para esse baixo índice de estudantes trabalhadores, está a organização curricular dos cursos em 3 anos em período integral e as políticas sociais (Bolsa Família) e de permanência (Auxílio Permanência, bolsas de Iniciação Científica e de Extensão) destinadas aos estudantes.

Quanto à escolaridade das mães, temos os seguintes dados: não sabem ler e escrever – 0,39%; possuem ensino fundamental incompleto – 17,98%; ensino fundamental completo – 10,39%; ensino médio incompleto – 8,18%; ensino médio completo – 28,25%; ensino superior incompleto – 7,20%; ensino superior completo – 21,58% (destes, 58,34% possuem pós-graduação). Chama a atenção, nesses dados, o fato de que aproximadamente 37% das mães não concluíram a educação básica.

Quanto à escolaridade dos pais, temos os seguintes dados: não sabem ler e escrever – 0,45%; possuem ensino fundamental incompleto – 22,35%; ensino fundamental completo – 13,80%; ensino médio incompleto – 8,56%; ensino médio completo – 29,83%; ensino superior incompleto – 5,46%; ensino superior completo – 19,51% (destes, 38,11% possuem pós-graduação). Entre os pais, aproximadamente 45% não concluíram a educação básica.

Com relação à escolaridade dos responsáveis, temos os seguintes dados: não sabem ler e escrever – 0,57%; possuem ensino fundamental incompleto – 20,05%; ensino fundamental completo – 9,38%; ensino médio incompleto – 8,53%; ensino médio completo – 28,02%; ensino superior incompleto



– 6,40%; ensino superior completo – 26,72% (destes, 43,16% possuem pós-graduação). Entre os responsáveis, identificamos que 38,53% não concluíram a educação básica.

No que diz respeito à **renda familiar**, identificamos que 6,25% possuem renda até um salário-mínimo¹; 32,8% dos participantes da pesquisa estão na faixa de 1 a 3 salários-mínimos; 19,27% possuem renda entre 3 e 5 salários-mínimos; 12,8% possuem renda entre 5 e 7 salários-mínimos; 12,8% possuem renda de 7 a 10 salários-mínimos; e 3,9% possuem renda acima de 10 salários-mínimos (Figura 6).

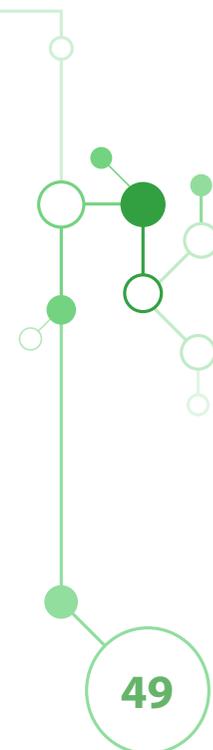
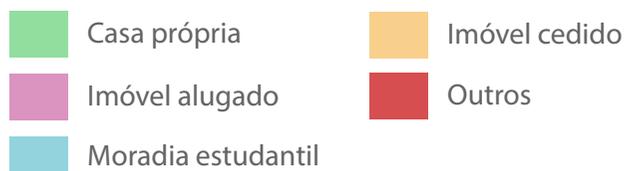
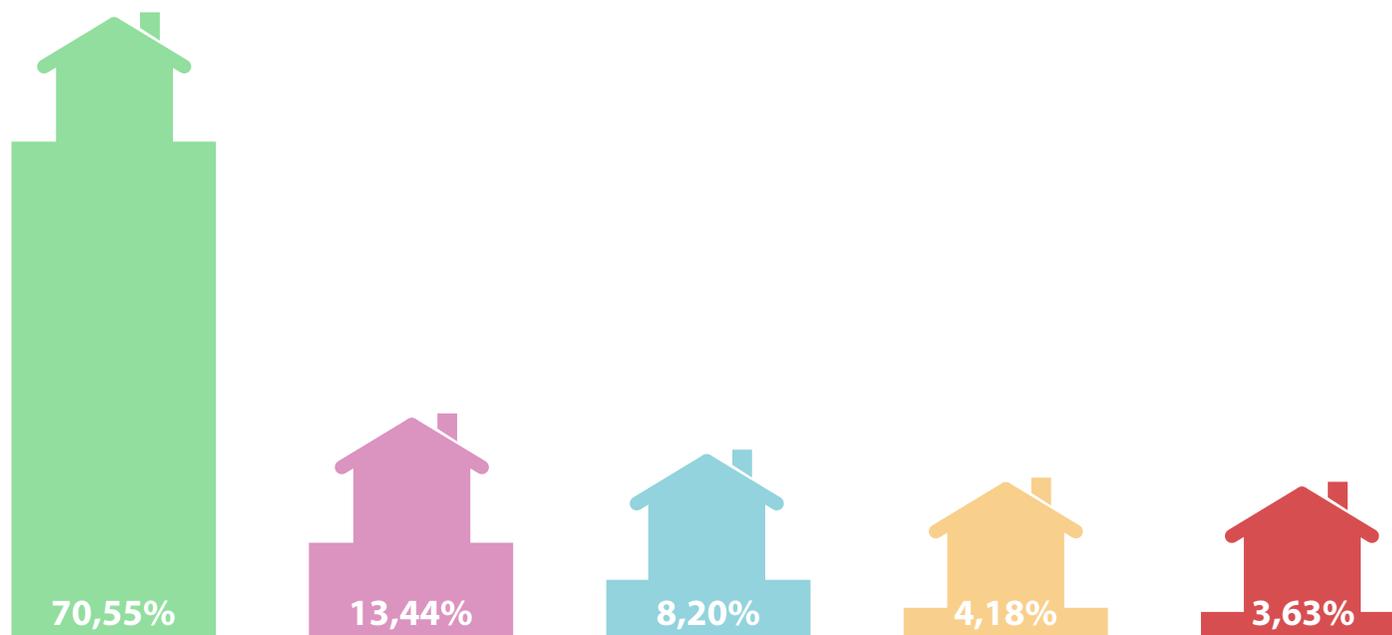
Figura 6 – Renda familiar.



¹ Em 2014, o salário mínimo no Brasil era de R\$ 724,00.

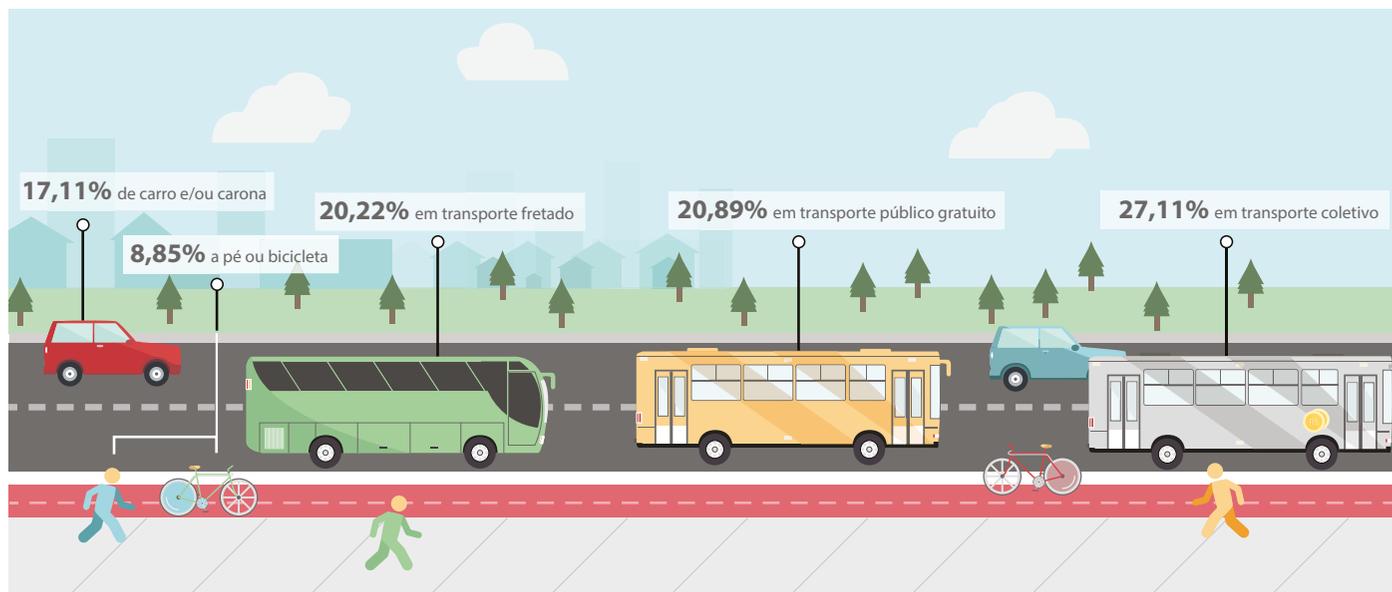
Quanto ao **tipo de residência dos estudantes**, os dados da pesquisa (Figura 7) revelam que predomina a *casa própria*, com 70,55%; seguido da categoria *aluguel*, 13,44%; *moradia estudantil*, 8,20%; e *residência cedida*, 4,18%.

Figura 7 – Tipo de residência dos estudantes.



Em relação ao **meio de transporte utilizado** para o deslocamento de casa até o *campus*, temos: *transporte coletivo*, 27,11%; *transporte fretado*, 20,22%; *transporte público gratuito*, 20,89%; *carro e/ou carona*, 17,11%; *a pé ou bicicleta*, 8,85%, conforme Figura 8.

Figura 8 – Meio de transporte utilizado pelos estudantes.



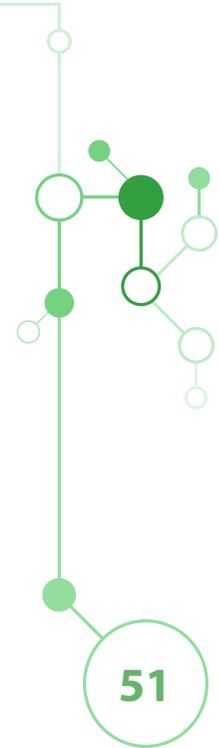
Quanto à **distância percorrida até o IFC**: até 1 km, 4,3%; de 2 a 5 km, 12,1%; de 5 a 10 km, 15,5%; acima de 10 km, 43,3%; não sabe ou não responderam, 25,1%.

Referente aos **motivos de escolha do IFC**, a coleta de dados apontou para: *preparação para ingresso no ensino superior/vestibular/Enem*, com 24,1%; *qualidade do ensino*, com 20,3%; *interesse pela área do curso técnico*, 19,27%; e *formação para ingressar no mundo do trabalho*, o que atende aos interesses

de 14,7% dos pesquisados. Portanto, cerca de 34% escolhem a instituição em razão da formação técnica e preparação para ingresso no mundo do trabalho.

Quando questionados **se trocariam de curso**, verificamos que 74,8% não sinalizaram para esta possibilidade. Quanto à **satisfação com o curso**, 34,3% o consideraram *bom*; 8,1% dos entrevistados o classificaram como *ótimo*; 37,6%, classificaram o seu curso como *regular*; e, ainda, os números sugerem que, para 17,1% dos estudantes, o curso escolhido é *ruim*.

O último item considerado em nossa análise diz respeito ao **recebimento de benefícios estudantis**, a partir do qual identificamos que, em 2015, a PRODHS (Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social) contemplava 40% dos estudantes com algum benefício.



A docência nos cursos de Ensino Médio Integrado: emergência de uma política de formação comprometida com a educação que emancipa os sujeitos

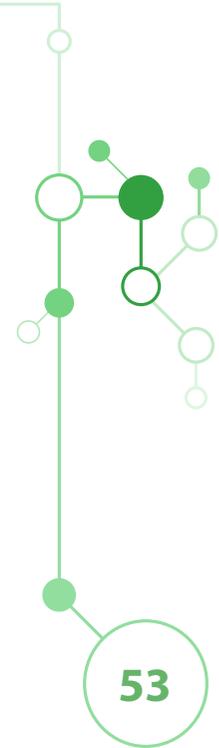
Considerando as especificidades que envolvem a docência na educação profissional de um modo geral, e particularmente nos cursos de Ensino Médio Integrado, é compreensão deste grupo de trabalho que os conhecimentos/saberes necessários ao exercício da docência, fundamentada na perspectiva proposta no documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007), devem ser construídos tanto pelos professores licenciados quanto os não licenciados.

Em relação aos professores licenciados, percebemos que estes, em sua formação inicial, não acessaram os conhecimentos da área tecnológica em que atuam, o que dificulta, em certa medida, a implementação do currículo integrado. Assim, entendemos que não basta compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem a docência, conhecimentos estes que são acessados durante a formação inicial pelos licenciados. Os professores licenciados necessitam conhecer as áreas tecnológicas em que atuam para realizar a interdisciplinaridade necessária à sólida formação dos estudantes. Dito isso, acreditamos ser indispensável à instituição o desenvolvimento de um processo de formação continuada em cada um dos *campi*, de modo a garantir tanto as especificidades regionais quanto dos cursos que são ofertados.

Partindo do exposto, entendemos que os elementos necessários à formação dos professores da EPT envolvem conhecimentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, didáticos, das correntes e das teorias educacionais e curriculares. Tais elementos convergem, em boa medida, com as propostas de Moura (2008)¹ e Kuenzer (2011)², no sentido de que o domí-

¹ Moura (2008, p. 31–36) advoga em favor de uma formação de professores que ao priorizar o ser humano assuma uma atitude problematizadora e mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Tal atitude envolve contrapor-se à lógica das relações de mercado/sistema produtivo capitalista. Nesse sentido o autor propõe que a formação de professores deve contemplar dois grandes eixos para essa formação: o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação e aprofundadas nos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*; o segundo eixo, por sua vez, refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. Há que se destacar ainda que esses dois eixos necessitam estar em constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho, e portanto contemplar: as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; as políticas públicas e, sobretudo, educacionais; a reflexão acerca do papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; a concepção da unidade ensino-pesquisa; a concepção de docência que se sustente numa base humanista; a concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e o desenvolvimento local e inovação.

² Kuenzer (2011, p. 686–687) destaca que os eixos para uma formação de professores comprometida com uma formação omnilateral e politécnica dos sujeitos são: a) Contextual: articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico; b) Epistemológico: integrando as teorias e os princípios que regem a produção social do conhecimento; c) Institucional: contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares; d) Pedagógico: integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano; e) Prático: de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social; f) Ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social; g) Investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação.

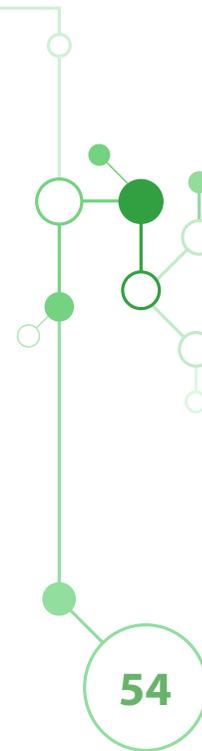


nio dos conhecimentos pedagógicos deve se articular com as concepções e visões de mundo em uma perspectiva emancipatória e, portanto, contra-hegemônica.

No que se refere à formação dos professores não licenciados que atuam na educação profissional técnica de nível médio, destacamos que essa precisa ser uma decisão política da instituição. Cursos presenciais e preferencialmente ofertados em cada um dos *campi*, em horários que favoreçam a participação de todos, possibilitando, a partir do diálogo, definir o perfil de estudante/sujeito que se pretende formar e para qual sociedade.

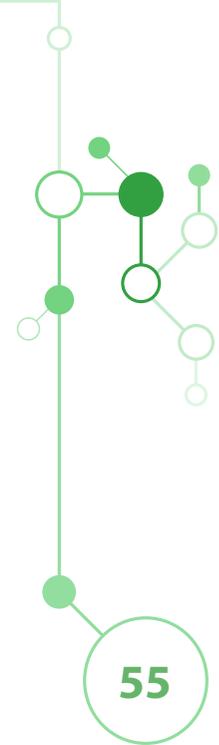
Assim, ao tomarmos como referência para a discussão a concepção existente no documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007), a formação que defendemos, tanto para os professores quanto para os estudantes, é aquela que possa contribuir com a emancipação dos sujeitos. Ser emancipado significa ser alguém que saiba se posicionar diante da realidade objetiva do mundo, que questiona os fatos que estejam promovendo as injustiças e desigualdades, que contribui para a transformação da sociedade em que está inserido. Ser emancipado significa construir tempos e espaços que possibilitem aos sujeitos envolvidos no processo educativo, ultrapassar o domínio das ciências e da técnica, alcançando a formação integral, que envolve a ética, a estética, a politização. Uma educação que emancipa os sujeitos não impede, não camufla, não distorce a compreensão dos contextos sociais, políticos, econômicos, educacionais, culturais em que os sujeitos estão inseridos.

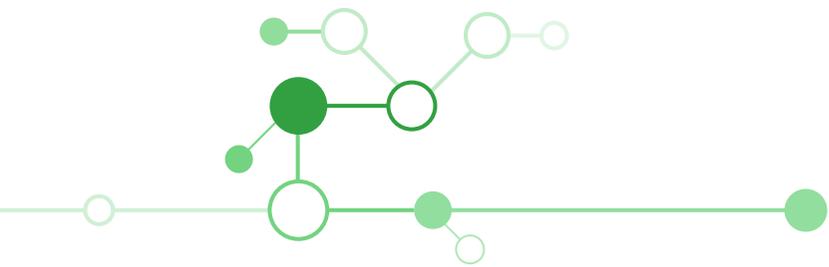
Uma educação que emancipa os sujeitos do processo educativo refuta a reprodução da hegemonia dominante. Não só refuta, como também defende que tanto os professores quanto os estudantes são sujeitos que devem se comprometer com o processo de transformação das relações sociais e produtivas que os marginalizam.



Dito isto, entendemos que a educação que emancipa os sujeitos é aquela em que os sujeitos do processo educativo têm uma postura dialógica, sintonizada com a concepção de educação proposta para o Ensino Médio Integrado, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Considerando o exposto, entendemos que somente uma política, de formação dos profissionais do Instituto Federal Catarinense, comprometida com os princípios da proposta teórica e metodológica que envolve os cursos de Ensino Médio Integrado poderá contribuir para caminhar na direção de uma educação que emancipe os sujeitos do processo educativo, ou seja, uma formação que tenha como horizonte uma concepção de educação e de sociedade mais justa ou menos injusta possível.





Considerações finais

A partir das reflexões realizadas por este Grupo de Trabalho e considerando os dilemas que envolvem a formação da última etapa da educação básica, entendemos que os princípios que orientam a concepção teórico-metodológica do Ensino Médio Integrado constituem-se atualmente na principal possibilidade de formação dos jovens quando se tem como horizonte uma sociedade menos injusta ou mais justa possível.

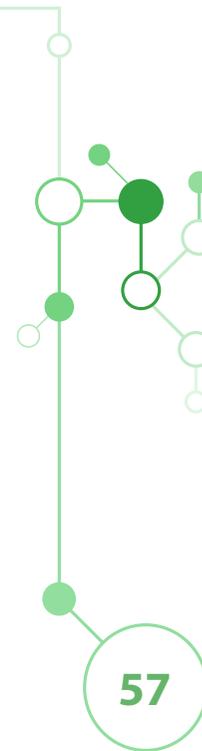
No entanto, para que os princípios que envolvem os cursos de Ensino Médio Integrado sejam consolidados, uma série de ações devem ser realizadas, dentre as quais destacamos: a) viabilização de tempos e espaços de formação dos profissionais da educação, de modo a alcançar a interdisciplinaridade e a formação integral dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; 2) revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, de forma a aprimorar o caminho para alcançarmos uma formação que emancipe os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; 3) aprofundamento da discussão sobre os objetivos da educação profissional e tecnológica desenvolvida pelos Institutos Federais, tanto para alimentar de maneira substancial a integração dos saberes que envolvem a formação integrada, superando a perspectiva de um 'núcleo básico da formação e outro técnico', quanto para superar a concepção de uma formação de cursos de educação profissional de nível médio comprometidos exclusivamente com as demandas que mercado de trabalho requer.

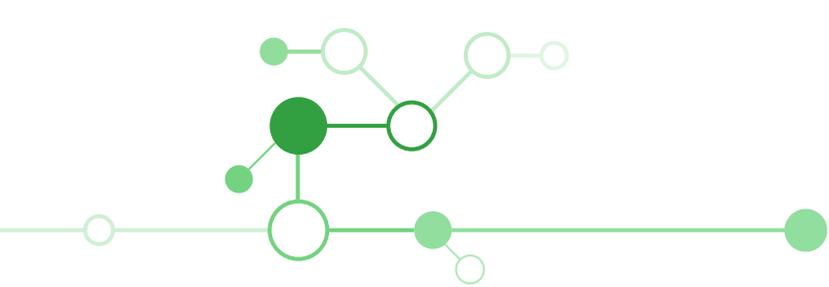
Entendemos ainda que as limitações para a efetivação do currículo integrado estão justamente na dificuldade de compreensão das diferentes formas e níveis de integração possíveis, como exposto no capítulo 4 deste documento, o que requer estudo e formação.

Além disso, o investimento na infraestrutura, para a construção de espaços que viabilizem essa integração, é essencial. Em diversos casos, ainda contamos com estruturas e recursos tradicionais, voltados para a segmentação das áreas e das disciplinas. Assim, investimentos em espaços e recursos interdisciplinares, bem como o estímulo a projetos de ensino, pesquisa e extensão que estimulem a relação entre as diferentes ciências que envolvem a formação profissional são fundamentais para o aprimoramento do Ensino Médio Integrado na instituição.

Tendo em vista o exposto, o grupo de trabalho do Ensino Médio Integrado questiona as mudanças que vem sendo realizadas no ensino médio que tendem a aprofundar ainda mais a fragmentação do currículo escolar e a formação dos estudantes.

Por fim, este documento reforça que o compromisso do Instituto Federal Catarinense deve convergir com os princípios do Ensino Médio Integrado, de forma que possa contribuir com a formação sujeitos emancipados e comprometidos com uma sociedade mais justa possível.





Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 258p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução no 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. MEC/SETEC. 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: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 2010.

_____. MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CHAVES, J.C. Estratégias de apropriação das emoções no ambiente de trabalho. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 13, ano 1, p. 46-63, jan–jun 2001.

CIASH; SINASEFE. **Impacto do Decreto 2.208/97**: Pesquisa sobre a Rede Federal de Educação Profissional. Brasília: IN Soluções, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B. ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, Especial, out. 2005.



IBGE. Atlas do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso em: 15 ago. 2016.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul.–set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. (Apoio: Faperj).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MOURA, Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v.1, n.1, jun. 2008.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.



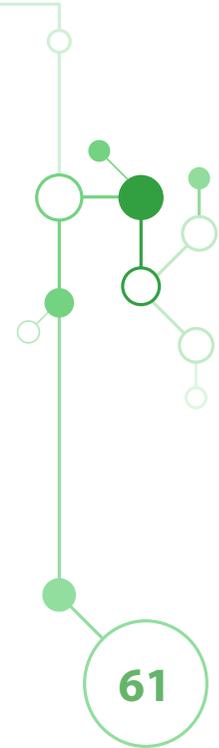
PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In.: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

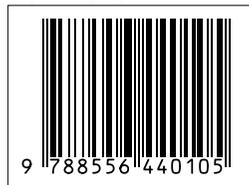
RODRIGUEZ, E. (coord.). **Relatório de políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.



O GT *Ensino Médio Integrado do IFC* desenvolveu, ao longo do período 2012–2017, estudos e discussões que refletiram sobre o significado social, político e cultural da formação dos jovens estudantes da instituição. Para tanto, considerou os sentidos filosóficos, epistemológicos e políticos presentes na concepção do Ensino Médio Integrado, a legislação que institui a Rede Federal de Educação Profissional e os demais fundamentos teóricos inerentes à formação omnilateral dos estudantes, visando à sua inserção no mundo do trabalho e ao exercício pleno da cidadania. Nesse contexto, o GT defende a construção de projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado que contemplem, em seus currículos integrados, os elementos necessários para viabilizar a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico indispensáveis para uma formação que tenha como horizonte a emancipação dos sujeitos do processo educativo e a realização de uma educação de qualidade social referenciada.



INSTITUTO FEDERAL
Catarinense