



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-PROFEPT

**CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DISCENTE: ESTUDO DE UMA PRÁXIS
PEDAGÓGICA NO CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO
IFSERTÃOPE, CAMPUS PETROLINA**

Salgueiro – PE

2022

SUERLANE MARIA GOMES DE ALENCAR

CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DISCENTE: ESTUDO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO IFSERTÃOPE, CAMPUS PETROLINA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT- do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- Campus Salgueiro- como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

Mestranda: Suerlane Maria Gomes de Alencar
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cavalcanti de Azevedo

Salgueiro – PE
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G633 Gomes de Alencar, Suerlane Alencar.

Currículo Integrado e formação discente: Estudo de uma práxis pedagógica no Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina / Suerlane Alencar Gomes de Alencar. - Salgueiro, 2022.
143 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2022.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Luciana Cavalcanti Azevedo.

1. Educação Profissional. I. Título.

CDD 370.113

À minha mãe (*in memoriam*), por cada letra ensinada, por cada palavra explicada e por cada gesto de amor compartilhado.

AGRADECIMENTOS

As nossas conquistas estão sempre ligadas à uma rede de apoio que é composta por pessoas que concedem diferentes contribuições e que nos ajudam a preparar um amplo lastro de força, seja pelo afeto envolvido ou pelo espaço de estudo proporcionado. Portanto, uma dissertação não se restringe à uma disposição de signos linguísticos, visto que é resultado do trabalho de um ser desejante e dos demais agentes do desejo envolvidos.

Destarte, agradeço à minha irmã Suely Gomes de Alencar, às minhas sobrinhas Caroline Alencar, Carina Alencar e Suelen Alencar, aos meus amigos José de Arimateia, Ivani Maria Leite e Lucinalva Damasceno, à minha orientadora Professora Doutora Luciana Cavalcanti Azevedo, aos estudantes do terceiro semestre do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, aos professores do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, Paulo Henrique Reis, André Vieira, Jussara Freire, Laécio Costa, às minhas colegas de mestrado Eliza Nogueira e Érica Mariano e aos meus colegas de trabalho, especialmente, Raphael Sá e Érika Oliveira.

Sumário

	5
1.INTRODUÇÃO	5
2.OBJETIVOS	8
2.1 Objetivo geral	8
2.2 Objetivos específicos	9
3.REVISÃO DE LITERATURA	9
3.1 Trabalho- educação: elo e telos no processo de desenvolvimento da humanidade.	10
3.2 O princípio educativo do trabalho	17
4.0 O currículo escolar: uma práxis pedagógica em disputa	19
4.1 Teorias sobre o currículo	22
5.0 As disciplinas e a interdisciplinaridade	31
5.1 “Não há discência sem docência”	33
6.0 O Currículo Integrado: Uma práxis pedagógica contra- hegemônica no Ensino Médio Integrado	38
6.1 O conceito de práxis no contexto da formação integral discente	43
6.2. A marca histórica da dualidade educacional	45
6.3. As bases legais para o trabalho pedagógico com o Currículo Integrado: possibilidades e contradições	49
6.4. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação integrada	53
6.5 Pressupostos para a formação integrada	54
7.0 Currículo Integrado e Projeto Integrador	57
8.0 Paradigma da sociedade da informação: novas exigências para o trabalho, novas teleologias para a educação.	60
9.0 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	72
10.0 METODOLOGIA DA PESQUISA	78
10.1 Caracterização da pesquisa	78
10.2 Pesquisa de campo	79
11. RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
11.1 Primeiras impressões	82
11.2 Compreensão do conceito de currículo integrado	85
11.3 Compreensão do Currículo Integrado através das práticas integradoras	95
11.4 Compreensão do Currículo Integrado a partir dos seus eixos estruturantes: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.	103
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129

RESUMO

A presente pesquisa propõe a discussão sobre o Currículo Integrado no processo de formação discente no Curso Médio Integrado em Informática do IF Sertão PE, campus Petrolina, tendo em vista que ao longo da História da Educação no Brasil prevalece uma oferta de ensino sob uma perspectiva dual e fragmentada expressa sobretudo na relação entre o ensino médio e a educação profissional, e essa práxis pedagógica tem por gênese a transformação radical da educação e da sociedade, trabalhando os conhecimentos de forma integrada, configurando-se como um projeto emancipatório para os que vivem do trabalho, proporcionando uma formação discente para além dos ditames do mercado capitalista e existem possibilidades legais e intenções teórico-metodológicas no mencionado curso para a sua efetivação, e se existe uma proposta de ensino integrada, espera-se que a prática seja igualmente integrada. O principal objetivo é investigar se os estudantes do terceiro semestre do Curso Médio Integrado em Informática compreendem o Currículo Integrado como projeto societário e movimento pedagógico contra-hegemônico no seu processo de formação. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se um questionário aberto contendo 19 perguntas sobre essa práxis pedagógica. O trabalho envolve ainda uma pesquisa documental, advinda do Projeto Pedagógico do mencionado curso, a fim de verificar a ligação desse documento com as bases legais e conceituais referentes ao trabalho com o Currículo Integrado. Na pesquisa de campo verificou-se que os estudantes não compreendem o Currículo Integrado como projeto societário e movimento pedagógico contra-hegemônico no seu processo de formação, todavia, o Projeto Integrador, inscrito como componente curricular do curso, embora visto pelos discentes como prática interdisciplinar justaposta e com ênfase na preparação estudantil para o mercado de trabalho, apresenta um caminho possibilitador para a sua efetivação, pois constitui-se enquanto tempo-espço educativo construído por estudantes, professores, vínculos epistemológicos entre os componentes curriculares e produções culturais desenvolvidas pelos discentes, oportunizando um diálogo que pode caminhar da junção à integração, para isso, faz-se mister uma organização pedagógica no curso à luz dos princípios do Currículo Integrado, para que essa práxis pedagógica seja discutida, implementada e universalizada.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Formação discente, Projeto Integrador

ABSTRACT

The current research proposes the discussion about the Integrated Curriculum for the student formation process at the Computer Science Integrated High School Course at IFSertãoPE, campus Petrolina. Knowing that through the history of education in Brazil prevails a teaching offer from a dual and fragmented perspective, expressed especially in the relation between High School and professional education. This pedagogical praxis has as genesis the radical transformation of education a society, working the knowledge in an integrated, configured as an emancipatory project to who live from their own work, providing a student formation beyond the rules of capitalist market and with legal possibilities and theoretical-pedagogical intentions in the course to its effectivity. The main objective is to investigate if the students of the third semester of Computer Sciences Integrated High School Course understands the Integrated Curriculum as a societal project and counter-hegemonic pedagogical movement in their formation process. As data collection technique was used an open questionnaire with 19 questions about this is pedagogical praxis. The paper also has a documental research, which came from the pedagogical project of the course, due to verify the connection between this document and the legal and conceptual bases to the Integrated Curriculum work. In the field research, it was possible to notice the students do not comprehend the Integrated Curriculum as a societal project and counter-hegemonic pedagogical movement in their formation process, however, the Integrator Project, inscribed as a curricular component of the course, though seen by the students as interdisciplinary practice juxtaposed and emphasizing the student preparation to the labor market, shows a possible way to its effectiveness, because it constitutes itself as educational time-space build by students, teachers, epistemological connections among the curricular components and cultural productions developed by students, offering a dialogue that might walk towards the light of principles of Integrated Curriculum, to this pedagogical praxis be discussed, implemented and universalized.

Key words: Integrated Curriculum, Student formation, Integrator Project

1. Introdução

Esse trabalho é decorrente de algumas reflexões iniciadas ainda no processo de seleção para esse mestrado acerca de uma marca histórica da Educação no Brasil: a transposição da dualidade estrutural para a esfera educacional, tendo em vista que, ainda no período colonial, às classes dirigentes, eram ofertadas a formação propedêutica, enquanto para as classes menos favorecidas economicamente era disponibilizada a preparação para os ofícios.

Tal situação ocorre ao longo do percurso formativo dos trabalhadores no Brasil, ferindo a nossa “vocação ontológica pra ser mais” (FREIRE, 1996, p.33), como se a classe que vive do trabalho tivesse que contentar-se em ser menos, dada a fragmentação, inexistência e/ou aligeiramento dos processos político-pedagógicos-epistemológicos envolvidos nessa preparação profissional.

Essas leituras sobre a dualidade educacional foram suscitando, na mente da pesquisadora que ora se inicia, reflexões acerca de uma realidade negligenciada por algumas políticas públicas educacionais e ao mesmo tempo um real gritante num dos capítulos da História da Educação no Brasil, e, a partir desse ponto e dos outros que somaram-se a este (debates em sala de aula com os colegas e os professores e aprofundamento dos estudos afins), vai surgindo o questionamento: o que fazer pra mitigar tais processos pedagógicos desumanizados, dentro desse contexto neoliberal, sob a égide do paradigma da sociedade da informação, vivenciado atualmente?

Assim, entender e deslindar essa desigualdade e apresentar um estudo, bem como uma proposta pedagógica a fim de mitigá-la, foram os grandes desideratos do mestrado, desejo esse materializado nessa dissertação.

O caminho metodológico foi traçado a partir de três importantes decisões no que tange a um recorte temático para a elaboração da pesquisa: a eleição do Currículo Integrado como objeto de estudo, tendo em vista que essa práxis pedagógica é uma necessidade imperativa no combate à dualidade educacional, visto que desde a sua gênese teórica insere-se no campo da educação como movimento contra-hegemônico no processo de formação discente; a investigação sobre de que forma o paradigma da sociedade da informação (como forma específica de sociabilidade capitalista, tanto no sentido de estabelecimento de um padrão novo de acumulação e valorização do capital, quanto na definição das formas pelas quais o trabalhador deve ser inserido na reorganização da economia mundial) é abordado no contexto do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, e a decisão em

ouvir os estudantes do terceiro semestre ,uma vez que são políticosprácticosexpressivos do processo aprendizagemensino (OLIVEIRA, 2017) enquanto sujeitos históricos, para investigar a sua compreensão acerca dessas questões.

A opção de trabalho com os estudantes do terceiro semestre deveu-se ao fato de que, nesse período, eles possuem um maior tempo de vivência pedagógica com o Currículo Integrado, pois o Projeto Pedagógico do Curso atualizado é de 2019, para as turmas ingressantes em 2020, e tendo mais experiências com o histórico dessa práxis, puderam, durante a coleta de informações, contribuir de forma mais profunda, assim, acredita-se que “ouvir” as vozes desses sujeitos constitui-se como uma das principais formas para melhorarmos a qualidade da Educação Profissional no Brasil, especificamente, o desenvolvimento do Currículo Integrado e da formação discente no Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina. O trabalho apresentado é um importante instrumento desse processo e extensão dessas vozes.

Seguindo o objetivo de investigar a compreensão discente no mencionado curso e no respectivo semestre, tem-se as seguintes questões norteadoras:

A) Os estudantes entendem o Currículo Integrado como projeto societário e movimento pedagógico contra-hegemônico no seu processo de formação?

B) De que forma ocorre esse entendimento: num movimento mediado por todas as práxis pedagógicas do curso, a todo o momento? Através de uma abordagem conceitual esporádica no curso? Em algumas disciplinas? Apenas no Projeto Integrador?

C) O Projeto Integrador, inscrito como componente curricular do curso, e que por isso já denota uma intencionalidade de integração, é desenvolvido à luz dos princípios do Currículo Integrado ou constitui-se como uma prática pedagógica interdisciplinar justaposta, vinculado a ênfase na preparação para a empregabilidade na sociedade da informação?

Destarte, o presente estudo insere-se no contexto dos estudos curriculares, e “ o currículo de uma instituição educativa é toda sua práxis” (DÁLIA E FRAZÃO, 2017, p.179), num processo mediado seja por um currículo oculto, seja por um currículo prescrito, como uma forma de organizar a aprendizagem que envolve tecimentos teóricos num conjunto de experiências humanas e pedagógicas, organizadas e vivenciadas mediante um processo de sistematização dos conhecimentos historicamente elaborados e, portanto, configurando-se como um espaço sempre em disputa por determinados grupos.

Assim, ao mesmo tempo que iniciamos uma conversa complicada (PINAR, 2004) através desse trabalho, damos também continuidade às conversações interrompidas e abrimos

caminhos para outras reflexões concernentes, incorporando diálogos inconclusos e percursos epistemológicos e educativos que estão sempre em formação, porque envolvendo os processos de desenvolvimento humano as abordagens sobre o currículo escolar serão sempre conversas necessárias, já que essa práxis pedagógica é tecida num processo de diálogo (inclusive de diálogo interrompido), de construção social firmada e contestada por alguns sujeitos e suscetível a diferentes forças e necessidades, integrando o leque de possibilidades pertinentes às experiências educacionais, faz-se mister, então, que cada vez mais integrem-se, devidamente, os seres humanos que vivenciam esse processo.

Refletir sobre esse sujeito que muitas vezes é expropriado não apenas do que constrói materialmente, mas de si mesmo enquanto sujeito produtor de conhecimento, e tendo o estudo do Currículo Integrado como caminho para a formação integral discente, é possibilitar também que o acesso à cultura, à ciência e à tecnologia redimensionem o trabalho à sua dimensão ontológica e criativa e a educação ao seu caráter complexo, estético e integral.

O Currículo Integrado não se constitui apenas como uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, pois trata-se de um projeto societário mais abrangente, tendo em vista que os estudos dos pesquisadores brasileiros do campo trabalho-educação envolvidos nessa pesquisa, a saber: Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Lucília Machado e Maria Ciavatta, estão alicerçados nos estudos dos socialistas Karl Marx (1818-1883) e Friderich Engels (1820-1895), na concepção de Escola Unitária desenvolvida pelo filósofo marxista Antonio Gramsci (1982) e na reflexão sobre o conceito de hegemonia, também elaborado por Gramsci (1978); estes fundamentos nos alertam que as práticas sociais representam uma totalidade concreta, através da relação entre estrutura e superestrutura, onde, muitas vezes, determinado grupo social que se encontra numa situação de subordinação com relação a outra classe, adota a concepção de mundo desta, mesmo havendo um paradoxo com o desenvolvimento econômico e social da sua própria vida.

A categoria de contra-hegemonia, abordada por Mészáros (2002) e incorporada na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) é também um significativo farol que norteia os estudos que pretendem atuar contra a lógica capitalista e o seu impacto atroz na educação.

Isso nos leva a pensar sobre a importância de um currículo que trabalhe, junto aos estudantes, questões como dignidade e qualidade de vida, tendo em vista que as reivindicações concernentes aos direitos trabalhistas são uma constante, diante das cobranças do corolário neoliberal que sugam boa parte da energia vital do trabalhador.

Ou seja, o debate conceitual é importante para a sistematização epistemológica e para o desenvolvimento de práxis pedagógicas humanizadoras, que envolvam os sentidos e as sensibilidades de uma formação completa, e como explica Morin (2000), o ser humano é, ao mesmo tempo; físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, portanto, as disciplinas escolares não podem desintegrar essa unidade complexa.

Diante do exposto sobre a dualidade estrutural no Brasil e como isso reflete na dualidade educacional, surge a necessidade de pesquisas bibliográficas e de campo nos Institutos Federais, tendo em vista que essas instituições nascem alicerçadas num projeto de desenvolvimento educacional progressista, articulado ao processo de formação integral discente que se vincula à uma digna preparação para o mundo do trabalho, pois preconizam que a Educação Profissional ofertada sistematiza conhecimentos técnicos e tecnológicos em todo o processo curricular.

A pesquisa de campo no IFSertãoPE é muito importante também porque no Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado em Informática (2019) consta que a interdisciplinaridade é um princípio organizador do currículo, associando ensino, pesquisa, extensão e inovação para formar sujeitos com vistas à transformação social, levando em consideração, inclusive, as necessidades dos estudantes. Portanto é muito importante verificar a prática, comparando-a com a teoria relacionada aos postulados do Currículo Integrado no contexto pedagógico do curso, ampliando, dessa forma, os conhecimentos sobre a formação dos discentes envolvidos, subsidiando os professores e a comunidade escolar nesse trabalho pedagógico, bem como nessa formação profissional.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Investigar se os estudantes do terceiro semestre do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, compreendem o Currículo Integrado como projeto societário e movimento pedagógico contra- hegemônico no seu processo de formação.

2.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar de que forma os estudantes sentem o trabalho com o Currículo Integrado, discutindo as práxis pedagógicas envolvidas para esse entendimento;
- ✓ Verificar, na visão dos estudantes, o que significa sociedade da informação;
- ✓ Identificar se o Projeto Integrador, inscrito como componente curricular do curso, é desenvolvido à luz dos princípios do Currículo Integrado;
- ✓ Elaborar um ebook, cujo título é: Organização do Projeto Integrador à luz dos princípios do Currículo Integrado.

3. Revisão de literatura

O currículo escolar é compreendido como base para o desenvolvimento histórico da humanidade, um tempo- espaço que envolve não apenas as questões relacionadas à

aprendizagem formal e/ou preparação profissional, mas que também abrange enfrentamentos, como aqueles decorrentes das tentativas de “apagamento” da totalidade complexa humana, pois essa práxis pedagógica não se constitui apenas enquanto preparação para o mundo, já que é, também, um mundo tecido no ambiente escolar e “não existe educação para a vida, pois o homem não se educa primeiro para depois viver, ele se educa vivendo e trabalhando e aprendendo ao mesmo tempo de forma indissolúvel” (JÚNIOR e DE PAULA, 2017, p.1) e como tal, essa preparação precisa ser analisada na sua complexidade tendo em vista que, de alguma maneira, forma seres humanos para a vida e para o trabalho, processo esse mediado seja por um currículo explícito, seja por um currículo oculto; e nesse percurso, faz-se mister que as pessoas sintam-se inteiras e que essa integridade vivenciada seja o ponto de partida no trato com os conhecimentos, assim como deve ser em todos os processos existenciais, inclusive na Educação Profissional que possui um histórico de um trabalho curricular calcado na preparação fragmentada e aligeirada para com a classe trabalhadora, conforme verificar-se-á ao longo desse trabalho, bem como na literatura afim.

Uma sala de aula deve ser um convite ao estudo e não um espaço onde iremos consumir saberes, a aprendizagem deve ser pautada através de dissonâncias, pois esse processo não ocorre apenas no desenho de uma linha, mas também no movimento de uma onda (MANNING, 2016).

É importante questionar, então, os diferentes modos de articulação desse envolvimento educacional, discutindo o seu significado, bem como os seus aspectos históricos, pois sendo o currículo um espaço de convergência de agentes múltiplos (SACRISTÁN, 2000), ele constitui-se também como conversação complicada (PINAR, 2004) e enquanto conversa complicada pode também tornar-se conversa interrompida (PACHECO, 2009), pois é um campo que está circunscrito, também, na esfera do diálogo e das suas forças inerentes, para além das prescrições normativas.

Mas é, sobretudo, uma conversa necessária visto que é elemento norteador do processo pedagógico, em todos os aspectos que envolvem a educação formal, condicionando processos de estudos e posicionamentos filosóficos, profissionais e posturas humanas.

Garcia (2015) assevera que essa conversação vem atravessada por argumentos, forças e interesses diferentes de uma conversação cotidiana. O currículo, enquanto campo teórico, é também conversação abstrata, congregando valores de sujeitos do mundo inteiro, produzindo vários territórios de conhecimentos. Pode ser tanto elaboração cultural quanto uma experiência, para os estudantes, de alienação, logo, é uma conversa complicada.

Destarte, para refletirmos sobre o Currículo Integrado como percurso pedagógico contra- hegemônico no processo de formação integral discente, faz-se mister entender as mediações históricas que vão configurando determinados currículos. Começamos o estudo então perscrutando os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho-educação, conforme explica Saviani (1994) e Saviani (2007), tendo em vista que tal condição apresenta algumas teleologias, ao longo do tempo, para a instituição escolar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos seus currículos através de um conjunto de forças que atuam no seu processo de prescrição, operação, negociação e transgressão.

3.1 Trabalho-educação: elo e telos no processo de desenvolvimento da humanidade.

Esse capítulo versa sobre como, através da relação trabalho- educação, a humanidade vai constituindo-se e estabelecendo diversas teleologias para os sujeitos, para as comunidades e depois para as sociedades através das instituições escolares, como espaços que norteiam também diversas formas de ser e ter porque o ser humano produz constantemente o seu processo existencial.

O trabalho é uma das atividades fundantes da existência humana, uma ação mediadora dos processos existenciais, tendo em vista que é também uma práxis organizada para atingir determinadas finalidades de vida, ocupando assim as mais diversas posições teleológicas, como um devir constante entre elos e telos, porque o trabalho é uma ação intencional.

Refletir sobre como o trabalho, ao longo da história, atua como elemento mediador e propulsor da configuração curricular é proporcionar também um deslindamento da realidade, de forma que possamos levar o movimento do real em consideração mediante as condições disponíveis, encontrando percursos para superar os limites do existente (SAVIANI, 2003a); assim faremos a travessia para uma nova realidade, como indica Moura (2012), entendendo o trabalho enquanto princípio educativo.

Pautando- nos no materialismo histórico – dialético, percebemos que o tornar-se sujeito implica numa constante luta pela humanização, definindo-se as condições e as categorizações da própria realidade, criando, decidindo e integrando-se ao mundo e à própria meta enquanto telos, que vai atualizando a contextura humana (SILVA,2017).

Vásquez (1977) assevera que o trabalho é uma ação peculiar ao ser humano e essa atividade não pode ser restrita à sua expressão exterior, tendo em vista que se desenvolve em estreito vínculo com a formulação de conceitos, hipóteses ou teorias, de acordo com as finalidades idealizadas conscientemente.

Para Lukács (1978), o trabalho é o alicerce de um ser novo, de novas concepções de vida e de um novo desenvolvimento histórico, mediado por uma consciência desenhada nesse agir prático- teórico, poético- político, ontocriativo, entre a satisfação das necessidades biológicas e a liberdade contida em todos os atos humanos que permeiam esse processo de satisfação, pois isso traz no seu bojo objetivos e alternativas em relação ao ato engendrado: o mundo da liberdade versus o mundo da necessidade.

Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, se faz algo, deve decidir se faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras (LUKÁCS,1978, p. 52).

Os seres humanos se expressam fundamentalmente por uma tripla dimensão: são uma individualidade, são seres da natureza e produtores de especificidades: indivíduos se relacionam com a natureza, com os outros indivíduos e produzem conhecimentos. No processo de elaboração da própria existência, agem, adaptam-se, transformam a si, enquanto sujeito, meio ambiente e espaço sociocultural. Nesse percurso, para continuar existindo, necessitam sempre reelaborar essa existência, trabalhando afetos e fruições, sobrevivência material e imaterial (FRIGOTTO,2001a).

No início da história, o trabalho era organizado pela própria comunidade primitiva, através da caça, da pesca e da coleta de frutos e raízes. Esse trabalho mantinha a sobrevivência de todos e produzia formas peculiares de educação familiar, não se notando qualquer forma de monopólio nos conhecimentos.

As mulheres podiam ser encarregadas da coleta de frutos, folhas e raízes e do cuidado com as crianças. Os homens podiam ser encarregados da caça e da procura de animais mortos para alimentar os membros do grupo, além de produzir utensílios domésticos (DIAS et al, 2018. p.39).

A fixação à terra, através da agricultura e do desenvolvimento dos sistemas de irrigação, produz a propriedade privada, originando as classes sociais a serem administradas por um Estado; instituição legitimada para determinar leis, normas, distribuição de cargos para os dirigentes e cobrança de impostos para os não proprietários. Os escribas eram os funcionários que precisavam dominar a escrita para efetuar as anotações.

Vários historiadores denominam a passagem da vida nômade dos povos caçadores-coletores para o sedentarismo (fixação do ser humano a um território) de Revolução Agrícola,

tendo em vista que, conforme explicam Seriacopi e Azevedo (2018), diante do aumento da produção alimentícia e da sua estocagem, as pessoas passaram a executar diversas atividades em sua comunidade, através do processo de especialização.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho desenvolveu também formas de educação, sendo estas, portanto, importantes dimensões da vida humana, tendo em vista que modelam dados caminhos culturais que engendram as mais diversas configurações sociais. Através do trabalho satisfazemos necessidades básicas e elaboramos sistemas complexos como a linguagem, diversos sistemas numéricos e a escolarização.

Para Seriacopi e Azevedo (2018), algumas profissões foram assumindo uma importância maior dentro do grupo à medida que esse processo foi se ampliando, dando início a estratificação e a exclusão social. Surgia então, paulatinamente, uma elite (líderes guerreiros e sacerdotes) que, dizendo ter direitos divinos acabavam gozando grande prestígio social.

Tanto no Egito quanto na Mesopotâmia, as classes dominantes colocavam a escola a serviço do trabalho intelectual, pois era um âmbito instituído para a formação das futuras lideranças militares e políticas que, apropriando-se da palavra, treinando a retórica, desenvolvendo conhecimentos, clivavam convenções sociais.

Na antiguidade greco-romana, os escravizados eram os prisioneiros de guerras e por dívidas, pois alguns homens se apropriavam de determinadas terras (os elementos constituintes da aristocracia), como butim de guerra, e se apropriavam também dos devedores (os escravizados por dívidas), assim, os vencedores dessas guerras e os credores dessas dívidas constituíam uma classe ociosa, convocando os que iriam trabalhar para eles; dominando o trabalho alheio, configuravam a vivência desse ócio num espaço: a escola (palavra que em grego significa lugar do ócio), portanto, a classe dos proprietários tinha a educação escolar, e os não proprietários se educavam no seu próprio processo de trabalho, no labor manual, lidando com a terra e os instrumentos ligados a esta (SAVIANI, 1994).

Na forma coletiva de produção da existência humana, a educação é um ato espontâneo e o trabalho uma atividade de todos os membros da comunidade. Com a divisão da humanidade em classes sociais, a educação também fica dividida, diferenciando-se, conseqüentemente, o processo educativo destinado aos setores economicamente privilegiados: a educação da classe que se considera dominante da educação da classe que se tenta dominar.

Através do modo de produção feudal, durante a Idade Média, o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura através do trabalho servil. Nesse período, a Igreja Católica desenvolveu a expressão ócio com dignidade para legitimar as

suas atividades: leituras nos mosteiros e realização das atividades eclesiásticas e as escolas preparavam os quadros dirigentes, compostos pelos intelectuais e pelos nobres que guerreavam (SAVIANI, 2007).

As corporações de ofícios (instituições que reuniam artesãos e comerciantes), segundo Saviani (1994), organizavam o aprendizado na longa duração, onde o domínio do ofício é adquirido pelo aprendiz através do exercício constante sob a instrução dos mestres de ofícios.

Dias et al (2018) afirmam que a sociedade feudal apresentava uma grande desigualdade, tendo em vista que enquanto uma pequena parcela da população possui privilégios (a nobreza e o clero), a grande maioria vivia em condições difíceis (os camponeses).

Na Baixa Idade Média cresce uma atividade mercantil nos burgos (núcleos subordinados ao campo) que está na origem da constituição do capital: as feiras de trocas ou mercado de trocas, decorrente da produção artesanal, do processo de confecção dos instrumentos rudimentares necessários à vida campestre, pois os burgueses vão acumulando capital, investindo- o na produção manufatureira, e depois maquinofatureira, constituindo o modo de produção capitalista ou modo de produção moderno (DIAS et al, 2018).

Sendo a indústria o alicerce do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade. O capitalismo traz a concepção de sociedade permeada pela oportunidade, ou seja, afirmando não ter caráter estratificado, de um poder hereditário, difunde a ideologia de que o sucesso existencial do indivíduo se encontra nele mesmo, e o fracasso ocorre quando não sabe aproveitar os meios e as oportunidades oferecidas pelo sistema; assim, o Direito deixa de ser natural e se torna um Direito Positivo, estabelecido formalmente por convenção contratual. Os ideólogos da sociedade moderna vão fazer referência ao Contrato Social, tendo em vista que as relações sociais passam a ser mediadas por um contrato e não por laços naturais (SAVIANI, 2007).

Essa produção de significado da liberdade, fincada na estratégia ideológica do liberalismo, reforça, então, que cada um é livre para dispor de sua propriedade e quem não a possui é porque não lutou o suficiente, sendo o trabalhador o dono da sua força de trabalho, o telos educativo para a classe trabalhadora é: estude para qualificar essa força, para utilizá-la nos meios de produção alheios.

Marx (2013) explica essa ideologia de liberdade construída pela sociedade capitalista: convertendo-se o trabalhador num ser livre porque desvinculado da terra, livre porque sua força de trabalho pode ser vendida; o trabalhador é preso porque é desvinculado dos seus meios de existência.

Com a Revolução Industrial no século XVIII, o trabalho ocorre em meio a longas jornadas e a baixos salários pagos aos operários, dificultando a fruição vital, o relaxamento necessário para a criatividade e felicidade humana.

No final do século XIX e início do século XX, o Taylorismo impõe o seu padrão produtivo, pois, buscando aumentar a produtividade através da racionalização dos movimentos do trabalhador e controlando a produção, comprometia a existência plena de quem precisa vender a sua força de trabalho, treinando-o, desde cedo, para assumir a “sua função no mundo”. Forja também um modelo de educação com um desenho curricular fragmentado, convertido em atividades pedagógicas alienantes e tecnicistas, conforme os preceitos do capital.

Inclusive, em 1931, um instituto empresarial, e também instituição educacional, foi criado no Brasil: o Instituto de Organização Racional do Trabalho- IDORT, organização criada pelos empresários paulistas, com a contribuição de diversos educadores brasileiros, a saber: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, intelectuais afinados com a burguesia industrial. Esta instituição exerceu, na educação, o papel da empresa referente ao controle de tempo e dos movimentos do trabalhador, fundamentado nas ideias tayloristas difundidas e defendidas no Brasil por industriais e engenheiros desde o início do século XX, tendo o objetivo de organizar o espaço das fábricas e implantar novos métodos de trabalho, visando ao aumento da produção(ZANLORENSE e SANTOS, 2014).

As teorias fordistas, sobre administração industrial, com seu modo de produção em massa baseado numa linha de produção, vem também oprimir o trabalhador e induzir os sistemas escolares a organizar seus estudos com base nesse modelo ao longo do século XX, onde divide a cena com o Toyotismo, tendo em vista que mesmo com a introdução da robótica, não poupou a exploração dessa força de trabalho, inclusive, o trabalho em equipe, tão proposto, só incentivava a competição, porque o que interessa mesmo é a produção capitalista, pois o operário é reificado nesse processo.

Para Marx (2013, p.158)

A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias, e a mercadoria humana como sua forma elementar.

Percebe-se, dessa forma, que as tecnologias introduzidas não facilitam a existência humana, aumentando o tempo para as artes, para a filosofia e para reflexões aprofundadas sobre relações éticas, por exemplo. Frigotto (2001a) assevera que tanto a ciência, a tecnologia e o

trabalho, sob o capitalismo, deixam de estar no centro enquanto produtores de valores de uso para os que vivem do trabalho, repondo as suas necessidades vitais.

Assim, a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na indústria, vai exigir a generalização da escola como mantenedora dessa centralização, onde a ciência, a cultura e a tecnologia sejam elementos desse processo de consolidação, e o conhecimento, ao invés de potência espiritual, restringe-se a potência material, pois tudo o que importa é dominar a natureza conforme o desejo capitalista de transformar os conhecimentos em meios de produção material.

Por certo que o trabalho, mesmo aí, continuará sendo uma prerrogativa humana, conservando-se a sua definição geral como atividade através da qual o homem, guiado por determinada finalidade, transforma um objeto por meio de determinados instrumentos (MARX, 2013, p.201).

Tendo em vista que a origem da escola tem início mediante a divisão das classes sociais na antiguidade, essa condição coloca, já no sistema capitalista, os seres humanos em posições antagônicas: uma classe explora, e os não proprietários dos meios de produção lutam pra não serem subsumidos, colocados e recolocados, dentro desse sistema, como sujeitos reificados, mas com suas estratégias cotidianas de transgressão, pois conforme explica Cearteu (1994), existem sempre espaços e possibilidades para a realização de táticas de emancipação, tenta-se mitigar os entraves e problemas ocasionados por determinadas regulações, através de novas disposições e novos arranjos diante de cada situação.

Calcado nesse alicerce comum, nessa teleologia do trabalho, o sistema escolar capitalista configura um modelo de escola para a elite dirigente, destinada à sua preparação intelectual, e as escolas para as massas, que ora se restringem à educação básica ou, quando os estudantes avançam nesse processo de escolarização, seu acesso é limitado às habilitações profissionais.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, com a conseqüente redução da qualificação, isso foi possível pela incorporação da ciência na produção, a qual propiciou a introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais, as máquinas representam o trabalho intelectual materializado, evidenciando a conversão da ciência, potência do espírito, em matéria. Sendo a educação um fenômeno peculiar ao ser humano, ela é, então, uma exigência do processo de trabalho, ela própria constitui-se enquanto processo de trabalho (SAVIANI,1994).

O estratagema ideológico burguês proclama a escola universal, laica, obrigatória e gratuita, garantindo o direito à escola letrada, aos elementos imprescindíveis à concatenação dos conhecimentos científicos. Contudo, para Saviani (2007), o discurso da economia política clássica já abordou essa pregação de forma diferente porque alguns dos seus teóricos chegaram a dizer que o ambiente escolar era totalmente dispensável para os trabalhadores visto que a instrução aí realizada era um tempo subtraído da produção e da acumulação de capital.

Para outros teóricos, como Adam Smith (1981), os trabalhadores precisavam de doses homeopáticas no processo de instrução escolar, inserindo-se no processo produtivo de forma adequada aos ditames da vida moderna.

Esse mínimo de conhecimentos de que os trabalhadores deveriam dispor era a tentativa capitalista de manutenção do seu status quo, pois sendo o saber um poder, tal força produtiva ampla, contida no conhecimento considerado abstrato, deveria ser, também, propriedade privada da burguesia. Diferentes formas de conhecimento nas mãos do trabalhador implicam também em fortalecimento de luta, na condução de um mundo mais justo.

Continuamos vivendo um paradoxo escolar: as classes menos favorecidas economicamente conclamam o seu direito à uma educação de qualidade e os extratos dominantes relutam em “ofertar” essa expansão, e a Educação Profissional é tratada como um sistema paralelo, orquestrado pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 1994).

Boaventura Santos (apud FRIGOTTO, 2001b) chama a atenção para esse processo de construção da sociedade salarial, que pode esconder a violência da exploração burguesa e fragilizar cada vez mais os trabalhadores que já se encontram desestabilizados pelo medo de perder o emprego por não dominarem novas tecnologias ou mesmo aflitos porque são sobrantes do mercado de trabalho e não integrados, se consideram, por vezes, não integráveis.

O século XXI nos mostra como a Globalização Neoliberal afeta na forma e no conteúdo a implementação de políticas educativas formando uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e a Agenda de Educação Globalmente Estruturada (DALE, 2004).

O estatuto da globalização nestes debates é o de frequentemente; ou surgir como uma resposta para todos os tipos de questões levantadas pelas mudanças manifestas e palpáveis experienciadas pelas sociedades ocidentais contemporâneas, ou como inevitável destino, meta ou telos (DALE, 2004, p.424).

Ou seja, os ditames dessa face capitalista subordinam o trabalho a um modelo de desenvolvimento excludente e a educação como uma peça dentro de um jogo manipulado pelas relações de poder, desenhados e movidos obedecendo à lógica das políticas públicas convenientes a determinadas instituições financeiras internacionais, tais como: Banco Mundial, BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), dentre outros, e a grupos políticos e/ou empresariais nacionais. Contudo, isso não pode paralisar os mais variados segmentos sociais na constante luta por melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Diante do exposto, concorda-se com Moore e Young (2001) quando explicam que a perspectiva do currículo como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga quanto a própria instituição.

3.2 O princípio educativo do trabalho

Investigando o processo de desenvolvimento das formas de trabalho, percebemos o caminho modelado para a educação formal e o caminho profissional configurado, identificamos algumas teleologias vinculadas à categoria trabalho - educação; situar, pois, a teleologia subjacente, ou mesmo explícita, é preciso, tendo em vista que através desse deslindamento podemos entender melhor a história que estamos construindo, já que é essa forma escolar que domina os processos formativos, e para uma nova história, precisamos de novas ações.

Segundo Ramos (2005), o trabalho é um princípio educativo quando possibilita ao sujeito compreender a realidade além da sua aparência, e essa compreensão ampla promove o desenvolvimento de múltiplas potencialidades e a integração curricular transforma as fronteiras entre os conteúdos em percursos políticos e científicos que contribuem para a formação omnilateral, pois assim como o ser humano precisa se desenvolver nas relações sociais, a aprendizagem precisa acontecer numa perspectiva relacional e não em disciplinas isoladas.

A concepção de Escola Unitária, desenvolvida por Gramsci (1982) é a principal referência para este capítulo, tendo em vista que o autor preconiza que o princípio unitário se constitui como luta para a igualdade social através de um programa escolar que integre a formação intelectual e a profissional, numa perspectiva histórico- humanista, tendo o trabalho como princípio educativo e não adestramento funcional.

Para Saviani (2003a), o currículo escolar deve compreender os fundamentos do trabalho, envolver seu princípio educativo, consistindo no sentido ontológico (relacionado às

especificidades referentes ao processo de elaboração de cada ser humano, enquanto sujeito biológico, social e ao mesmo tempo, singular) e no sentido histórico (modo de produção), que compreende o modo de ser da educação no seu conjunto, que coloca exigências para o processo educativo e às especificações para o trabalho pedagógico.

O sentido histórico do trabalho, para Ramos (2017), consiste numa forma específica configurada pelas relações sociais de produção. Para um melhor entendimento deste significado, deve-se questionar: sobre qual modo de existência falamos? Como o trabalho se organiza, no seu sentido hegemônico, que confere organização à sociedade?

Abordar, nas práxis pedagógicas das instituições escolares, o princípio educativo do trabalho é possibilitar também a formação de seres humanos omnilaterais (palavra que vem do latim e significa formação em todos os sentidos) e a configuração de uma nova sociedade. Lembrando que “o trabalho como fato social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena” (TEODORO e SANTOS, 2011, p.152).

A pedagogia, conforme explica Saviani (2012), busca compreender as questões pertinentes à relação educador- educando, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Tais questões envolvem o currículo escolar, com seus princípios, conteúdos, objetivos, metodologias e processos de avaliação.

Frigotto (2001a) propõe reflexões contínuas acerca do trabalho e sobre as novas formas de trabalho e emprego que emergem, bem como sobre a educação básica de ensino médio e da formação técnico profissional, tendo em vista que o trabalho não pode ser reduzido a uma mercadoria, a um valor de troca convertido em lucro para o capitalista, que lança mão de meios dissimulados em forma de contrato de trabalho e de legitimação social dos seus ditames através do currículo escolar.

Portanto, a história escolar constitui-se numa bifurcação entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais, com finalidades e sentidos diversos acerca da educação para o trabalho, sendo então a Educação Profissional ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, um dos percursos dessa bifurcação, tendo em vista que existem outros estabelecimentos de ensino envolvidos com a Educação Profissional; dessa forma, um desses caminhos pedagógicos constitui o objeto dessa pesquisa: o currículo do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, e as suas teleologias envolvidas.

Diante do exposto, evidencia-se a importância da abordagem, no contexto escolar, do princípio educativo do trabalho

Conclui-se que o trabalho enquanto princípio educativo pressupõe uma consciência da dualidade entre este e a educação e as consequências que isso acarreta. Mas não apenas isso, como também uma intenção de superação desta dualidade com vistas à emancipação do trabalho da qualidade de alienação imposta por ela (NETO et al., 2018, p.50).

4.0 O currículo escolar: uma práxis pedagógica em disputa

A aprendizagem escolar compõe um quadro complexo e como afirma Sacristán (2000), o currículo reflete um projeto globalizador, envolvendo diversas faces da cultura, tendo em vista que os conteúdos representam muito mais que uma seleção de conhecimentos formais, constituindo-se dessa maneira, conforme explica Arroyo(2013), enquanto um território em disputa.

O termo currículo, segundo Sacristán (2000), é derivado da palavra latina curriculum, que significa corrida ou o lugar onde se corre, é utilizado ainda no sentido de um percurso para a vida profissional, podendo representar também o território demarcado do conhecimento; os conteúdos que os centros de educação e os professores devem percorrer.

Para Silva (2014), o surgimento do currículo como campo de estudos está ligado a construção de um corpo de especialistas, a formação de disciplinas, bem como de departamentos universitários, de setores especializados institucionalizados, com uma burocracia educacional e a emergência de revistas especializadas sobre a temática.

O currículo não constitui apenas uma área técnica, direcionada a procedimentos e métodos. Esse artefato cultural, como bem definido por Silva (2014), envolve visões sociais interessadas, pois não é algo transcendente, atemporal, está tecido entre contingentes socioeducacionais, portanto, pode encontrar-se com as mais diversas perspectivas, inclusive, pontos de vista parciais.

Entre tantas definições, o currículo pode ser definido ainda como conteúdo da educação, como planos ou propostas de ensino, como conjunto de conhecimentos que os alunos devem aprender para cursar a série seguinte, como tarefas e habilidades a serem dominadas, como valores para que os alunos melhorem ou transformem a sociedade, pois reflete um modelo educativo vinculado a um projeto de sociedade, portanto, representa um espaço de tensão e embates, conforme explica Sacristán (2000).

Moreira (2014) destaca que no estilo oficial a inovação da educação está sempre vinculada às mudanças programáticas do currículo, já que a função máxima da escola é repassar conteúdos, redefinindo os saberes e as competências que as crianças e os jovens devem aprender para que um país não fique ultrapassado.

Isso nos leva a pensar que, dessa forma, a concepção de inovação fica restrita à mudança curricular, sem aprofundar questões como a qualidade das estruturas físicas das escolas, a valorização docente e o respeito à diversidade e integração discente, por exemplo.

Precisamos ficar atentos diante de políticas públicas que almejam uma adequação mecânica de um dado desenho curricular, tendo em vista que ideias introjetadas, dessa natureza, às vezes cristalizam-se numa cultura educacional e compõem um paradigma difícil de ser quebrado.

Sacristán (2000) aponta que é importante desentranhar o processo de construção curricular, detectando os pontos nevrálgicos que impactam essa configuração e incidindo, portanto, de forma mais decisiva na prática.

Esse autor, distingue, então, seis fases da objetivação do currículo:

1. Currículo prescrito: ordenação do sistema escolar, trata-se de uma referência para organizar o currículo, como um ponto de partida para a elaboração de materiais, vincula-se a uma forma de controle do sistema.
2. Currículo apresentado aos professores: já que as prescrições são genéricas, orienta a atividade nas aulas, corresponde aos manuais com descritores e sugestões de atividades.
3. Currículo moldado pelos professores: o plano que os educadores fazem do ensino.
4. Currículo em ação: prática real, guiada pelos esquemas teóricos dos professores, que se concretiza, mediante um ensino interativo, nas tarefas acadêmicas.
5. Currículo realizado: as consequências do currículo se refletem na aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores, tanto no que concerne à socialização profissional, quanto nos demais ambientes sociais, junto à família e aos amigos.
6. Currículo avaliado: decorrente de pressões exteriores dos mais diversos tipos, avaliações internas que dizem se o estudante vai passar de uma unidade para outra e de uma determinada série para a seguinte, como também daquelas mediadas por testes externos.

Para a professora Inês Barbosa Oliveira (2013), o currículo constitui-se enquanto processo de aprendizagem em tecido em rede através dos políticos praticantes, porque nessa

práxis pedagógica os processos de aprendizagem são políticaspráticas educacionais cotidianas, tecidas em realidades complexas por sujeitos praticantespensantes do currículo, inclusive, nesse trabalho, os estudantes estão presentes enquanto políticospráticosexpressivos, envolvidos na pesquisa de campo.

Vemos assim, mesmo com base no pequeno conjunto de concepções acima, que o currículo escolar pode ser interpretado de diferentes formas, seja relacionado ao conjunto de conhecimentos que se deseja ensinar na escola, às experiências de aprendizagem ali proporcionadas, a um senso de identidade particular que se deseja construir nos alunos, ou ainda ao ambiente de convivência que seria inseparável das diferentes operações envolvidas na prática do currículo(PINAR, 2004, p.4).

Considerando toda a complexidade inerente ao desenvolvimento curricular, evidencia-se, diante dos autores supramencionados, a necessidade, constante, de problematizar o universo dessa práxis pedagógica, tendo em vista que os conhecimentos escolares e seus princípios de seleção compõem amplo palco de debates e necessidades e o desenvolvimento do currículo integrado, nosso objeto de estudo, especificamente o currículo do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, passa, constantemente, pelos diálogos e textos engendrados, cristalizados e/ou, reconfigurados porque

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2014, p.150).

4.1 Teorias sobre o currículo

Embora alguns autores trabalhem o campo curricular enquanto discurso, elegeu-se nesse trabalho a concepção de teoria porque concorda-se com Stuart Hall (2003) ao afirmar que a teoria corresponde a uma forma concreta de questionamento, objetivando-se à solução de problemas. A teoria corresponde a um conhecimento conjuntural, contestado, pois tem o potencial de intervenção crítica, concedendo rupturas significativas.

Pacheco (2009) explica que cada teoria curricular contém muita diversidade de tecimentos, sobretudo porque o princípio estruturante da educação, o conhecimento, sofre modificações conceituais e estas, por sua vez, promovem constantes ressignificações, destarte, é mais adequado a utilização do termo teorias e não o de teoria para o estudo curricular. Neste sentido, as teorias curriculares constituem-se como uma forma de conversação acerca dos

modos de produção de significados que o conhecimento proporciona nos contextos culturais, político-sociais e econômicos, tendo como fundamento a profundidade da condição humana.

Já para Silva (2014), fica implícita, na noção de teoria, a hipótese de que a realidade é descoberta por essa teoria, através da suposição de que, lá fora, existe algo esperando para ser explicado, e esse algo recebe a denominação de currículo.

Então, para Silva (2014), faz mais sentido, ao nos referirmos ao currículo, falar em discursos ou textos, porque envolvendo as descrições linguísticas da realidade na sua elaboração, constitui-se enquanto um texto produzido permanentemente, sendo, portanto, uma elaboração discursiva. Contudo, o mesmo autor pontua

Apesar dessas advertências, a utilização da palavra “teoria” está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada. Em vez de simplesmente abandoná-la, parece suficiente adotar uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve (SILVA, 2014, p.12).

Nesse trabalho, adota-se o termo teoria porque o materialismo histórico-dialético evidencia que as fundamentações teóricas são oriundas das relações humanas e da realidade material engendrada por estas, produzindo-se discursos, mas destacando-se, no entanto, o movimento do real, inclusive porque quando estudamos a História da Educação Profissional no Brasil, nossa circunscrição de pesquisa, verifica-se a marca da dualidade educacional: uma interferência estrutural na produção do currículo.

A Teoria Curricular, segundo Silva (2014), apresenta três concepções: Concepção Tradicional, Concepção Crítica e Concepção Pós-Crítica e conforme Pacheco (2017, p.4), essas teorias trazem consigo “características próprias do que é feito o currículo e do que não é feito o currículo.”

A Concepção Tradicional tem como marco o livro *The Curriculum*, escrito pelo educador americano Franklin Bobbitt (1876-1956), em 1918, baseada na teoria da administração econômica do engenheiro Frederick Taylor (1856- 1915). E esse tema é abordado como uma organização para uma educação eficiente, é um registro significativo no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos e esse autor propõe que a escola funcione como qualquer outra empresa, medindo, precisamente, os resultados esperados através de objetivos operacionais, como o ideal para resolver a institucionalização da educação de massas naquele contexto histórico.

Eyng (2007) destaca que essa concepção está ligada ao positivismo, à uma epistemologia que aborda o conhecimento como algo neutro (ou seja, fora das relações de poder), pois tem como modelo uma abordagem regulatória do processo ensino-aprendizagem, cristalizado na avaliação, nesse instrumento de medição, e o professor está inserido numa cultura burocrática conservadora. A função dos “especialistas” do currículo é efetuar um levantamento das habilidades das pessoas e produzir um currículo que pudesse desenvolver tais habilidades, dando ênfase ao armazenamento de informações pelo indivíduo através de métodos mnemônicos.

Para Pacheco (2005), essa concepção de educação e de currículo gerou três grandes paradigmas educacionais: o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista. Dessa forma, ora a centralização do processo está no professor, ora no estudante, outrora na técnica.

Refletir sobre essas posições de centralidade no processo ensino-aprendizagem é algo fundamental para que não se cometam erros no processo de integração, pois isso constitui-se num deslocamento de poder. No processo de formação integral discente não se pretende realocar potências num extremo ou no outro (nem o professor fica no centro do processo, nem a técnica, nem os alunos serão centralizados), o que precisamos para uma aprendizagem integral é justamente o oposto: é a união das forças e potencialidades, imprescindíveis no tecimento dos conhecimentos pertinentes aos sujeitos históricos.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que no Brasil, nos anos de 1920, com as movimentações do escolanovismo, corrente progressivista que tem em John Dewey (1858-1952) um dos seus proponentes, o currículo passa a ganhar destaque nos estudos educacionais, inclusive porque defende que as experiências das crianças devem ser respeitadas no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a atividade estudantil nesse percurso, destacando o pragmatismo.

Faz-se mister, contudo, questionar-se: Que atividades são essas as quais os estudantes são estimulados? Quais os movimentos a que são “convidados” a realizar, para qual direção?

Nessa didática operatória da Escola Nova, para Candau (2008), predomina uma perspectiva individualista porque o processo ensino-aprendizagem é desvinculado das condições sociais, políticas e econômicas em que se dá, esses condicionantes são colocados entre parênteses.

Conforme Candau (2008) no período entre 1960 e 1975, há um destaque à dimensão técnica do ensino, silenciando a dimensão política, pois assim, o fazer é dissociado dos questionamentos sobre o por que fazer?

Essa forma de organização curricular tradicional vai ser a predominante até a década de 1960, pois ao serem estudadas as concepções de sociedade e educação, os pesquisadores vão demonstrando que o currículo escolar possui significados além daqueles refletidos nas teorias tradicionais.

Concepção Crítica: Silva (2014) menciona a década de 1960 como um período de transformações (os protestos contra a Guerra do Vietnã, o movimento feminista, as lutas contra a ditadura militar), que também proporcionou o desenvolvimento das teorias críticas do currículo, já que estas são teorias de desconfiança e evocam a transformações radicais, criticando a escola capitalista e a manutenção do status quo, demonstrando que os conceitos sobre ensino e aprendizagem estão carregados de um pensamento hegemônico, alicerçado numa manipulação ideológica que difunde o que é melhor para cada um saber e fazer, nos permitindo então ter uma nova perspectiva acerca da educação formal.

Malta (2013) explica que muitos estudiosos elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, mesmo com uma linha similar de pensamento, tinham suas peculiaridades, umas baseavam-se nas estruturas políticas e econômicas, na reprodução social, e por outro lado, algumas inspiravam-se nas estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia, que consiste numa análise descritiva dos fenômenos, e na hermenêutica.

A hermenêutica, para Foucault (1966), consiste num conjunto de conhecimentos que possibilitam que os signos falem e que os seus sentidos sejam descobertos.

Conforme alerta Lopes (2013), a história do pensamento curricular não se movimenta num gradualismo linear, numa evolução das teorias tradicionais para as teorias críticas, avançando para as teorias pós-críticas, num andar progressivo. A autora destaca que esse movimento das correntes teóricas opera num hibridismo, nos limites espaço-temporais sem uma rigidez gradativa.

Para Pacheco (2017), as teorias críticas do currículo preocuparam-se em compreender, baseado na teoria dialética – crítica de Karl Marx (1818-1883), qual era o papel do currículo na educação, e Malta(2013) destaca que segundo a fenomenologia deveria ser dada ênfase às experiências pedagógicas e curriculares dos sujeitos, observando-se os tecimentos cotidianos sob uma perspectiva pessoal e subjetiva, levando-se em consideração as maneiras pelas quais

docentes e discentes desenvolvem, mediante processos de significação, sentidos próprios acerca do conhecimento.

Analisando os contextos históricos que configuraram a teoria crítica, Silva (2014) pontua que os envolvidos em revisar esses movimentos seguem uma tendência de reivindicação de precedência em seu próprio país nesse movimento de reconceituação.

A literatura inglesa destaca que o início foi com a Nova Sociologia da Educação (1971), mediado pelo sociólogo inglês Michael Young (1915-2002), na literatura brasileira destaca-se o nome de Paulo Freire (1970), nos estudos sobre currículo na França são destacados os ensaios de Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), e para os norte-americanos destacam-se os nomes de Pinar (1973), Bowles e Gintis (1976) e Michael Apple (1979).

A partir desse esquema explicativo concedido por Silva (2014), realizou-se o estudo das obras supramencionadas, seguem, logo abaixo, as considerações pertinentes.

Paulo Freire (1970) enfatiza as conexões íntimas entre política e pedagogia, entre poder e educação, problematizando o sentido do conhecimento e a intercomunicação, porque o ato pedagógico é também uma ação dialógica, sintetizando a crítica no conceito de educação bancária, em que o conhecimento se confunde com um ato de depósito, numa transferência do professor para o aluno.

A escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, segundo Althusser (1970), pois através das disciplinas e dos conteúdos ensinados a ideologia dominante vai transmitindo seus princípios e reproduzindo seus interesses.

A reprodução social, segundo Bourdieu e Passeron (1970) ocorre por intermédio da cultura dominante, através de um processo de homogeneização social, em que os costumes, gostos e valores das classes dominantes são os legítimos, considerados como “cultura”, enquanto os hábitos e gostos das classes dominadas são desprezados, ou seja, o que prevalece é a linguagem dominante e a educação é composta por códigos que geram exclusão social.

O livro *knowledge and control*, publicado em 1971 por Michael Young, para Silva (2014), marca o início da crítica do currículo na Inglaterra, a partir de uma abordagem sociológica, da Nova Sociologia da Educação (NSE).

A NSE (Nova Sociologia da Educação) fazia uma crítica a “antiga” sociologia da educação com sua tradição de pesquisa empírica estatística, aritmética, acerca do fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária porque se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar) e dessa forma, não questionava esse conhecimento escolar e o papel do

currículo na produção daqueles resultados. Faz-se mister que uma sociologia do currículo coloque em questão as categorias curriculares, pedagógicas, avaliativas, mostrando seu caráter histórico e contingente.

Segundo Pacheco (2005), essas reflexões sobre reprodução dominante versus reprodução dominada, mediada pela cultura, trouxe outra análise sobre o currículo, destacando a importância da experiência cotidiana, pessoal e subjetiva na produção de significados acerca do conhecimento.

Pinar (1975), indicando que é importante um olhar desconfiado para os paradigmas teóricos, destaca a importância de um currículo que envolva também o significado das experiências pedagógicas para as pessoas. Essa reflexão marca uma virada no movimento de reconceitualização.

No livro: A escola capitalista da América, escrito por Bowles e Gintis, em 1976, há a introdução do conceito de correspondência entre escola e produção, enfatizando que a aprendizagem, mediante as relações sociais da escola, é pautada no forjamento das atitudes que os estudantes devem incorporar para que sejam considerados bons trabalhadores inseridos na estrutura capitalista.

Baseando-se na crítica social marxista, Michael Apple(1979) reflete sobre como a dominação de classe da sociedade capitalista interfere nas outras esferas sociais, como a educação e a cultura , e afirma que existe um esforço de persuasão dos grupos dominantes para manter sua dominação, para convencer as pessoas a acreditarem que a organização escolar da sociedade capitalista é a mais adequada, para tanto, recorre aos conceitos de ideologia (a sociedade capitalista, para se manter, reproduz ideologicamente suas práticas econômicas, sendo a escola um ambiente privilegiado para essa reprodução ideológica) e de hegemonia, categoria formulada pelo estudioso marxista Antonio Gramsci (1978), visto que essa concepção aborda o campo social como uma área contestada, gerando a necessidade de uma nova formação escolar que não se curve sempre aos interesses do pensamento hegemônico capitalista.

O currículo oculto, para Silva (2014) é formado por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às injustiças, a obediência e ao individualismo.

Silva (2014) afirma que o currículo oculto, com a ascensão do neoliberalismo, torna-se assumidamente capitalista, porém, é importante que questionemos: assumidamente capitalista para quem? Será que todos os partícipes da comunidade escolar percebem essa influência neoliberal?

Um registro importante para a teoria crítica do currículo é a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (2014), pois ao contrário das teorias crítico-reprodutivistas, aquelas que apenas fazem a denúncia, sem apresentar nenhuma proposta pedagógica, na Histórico-Crítica a transformação social é mediada pelo domínio dos conteúdos através de passos educativos vinculados ao materialismo histórico-dialético.

Para Saviani (2011), a escola deve ser tratada como uma realidade histórica e portanto, pode ser transformada, assim como a sociedade, pela ação dos agentes sociais, pois é uma instituição a serviço da socialização dos conhecimentos, a partir da especificidade pedagógica em seu papel de abordagem do saber escolar como sistematização dos conhecimentos historicamente elaborados, pois “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens”(SAVIANI, 2011, p.6).

Conforme Saviani (2015), na pedagogia tradicional os estudantes são considerados como indivíduos abstratos, representantes da essência da humanidade, negando-lhes as desigualdades de condições e as diferenças sociais que os envolvem. Na pedagogia moderna, os alunos são considerados indivíduos empíricos, com centralidade no processo educativo, diante da evocação da autonomia necessária para empregar a sua criatividade. Na pedagogia histórico- crítica os estudantes são tratados como sujeitos concretos, constituídos por uma multiplicidade de relações, com seus condicionantes, limites e potencialidades.

O currículo, segundo Santos (2009), numa pedagogia histórico-crítica deverá conter os conteúdos clássicos da escola: deverá oferecer de forma intencional e sistematizada os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos para que os estudantes se apropriem do legado cultural que a humanidade produziu, pois alunos e professores são agentes sociais.

Saviani (2008) destaca uma atuação pedagógica que tenha os conteúdos como prioridade, pois tal fato constitui – se como uma luta contra a farsa do ensino, tendo em vista que o domínio dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade são instrumentos de participação política, visto que também são meios de luta das camadas populares, para que os ditames de um grupo hegemônico não sejam, cada vez mais, consolidados, engendrando assim um método pedagógico que parte do contexto social,

problematizando as questões levantadas por tal sociabilidade, dispondo instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e integrando elementos novos à própria vida dos estudantes.

Gasparin (2012) apresenta um processo didático (inspirado na Pedagogia Histórico – Crítica desenvolvida por Saviani), questionando um sistema onde a aprendizagem dos estudantes fica restrita às boas notas ou a testes de promoção e interrogando também sobre a finalidade social dos conteúdos, pois estes precisam ser integrados e trabalhados de forma prática e teórica no cotidiano escolar, ampliando os conhecimentos científico-culturais prescritos nesse âmbito.

Indicando uma postura nova ao trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada, em todas as áreas do conhecimento humano, através de um processo que envolve a prática-teoria-prática, para a compreensão e transformação da sociedade, Gasparin (2012) afirma que o ponto de partida e o ponto de chegada é a realidade social mais ampla, onde a didática é baseada na ação docente-discente.

Conforme Mello (1998), é muito importante um trabalho docente mediado por uma pedagogia que possibilite, à formação discente, um olhar contínuo para a realidade integrada que permeia o mundo, apreendendo que todo conhecimento precisa manter um diálogo constante com outros conhecimentos, seja de complementação, de negação ou de iluminação, mas sempre de questionamento conjunto e contínuo, porque as disciplinas precisam ir além da simples comunicação de conceitos ou ideias.

Gasparin (2012) pontua que o desenvolvimento dos estudantes ocorre em distintos ritmos e que isso, muitas vezes, não é respeitado no programa escolar, dando como exemplo o tempo determinado para as avaliações. Por isso é tão importante que a verificação da aprendizagem e a atribuição de notas (papel intrínseco à educação formal) ocorra num processo contínuo e múltiplo mediado por atividades integradas, tais como pesquisas, apresentações teatrais, seminários, relatos estudantis, portfólios, oportunizando assim além de diferentes abordagens e manifestações do conhecimento científico, o contato pedagógico com as diversas formas de interação e expressões humanas.

Os defensores da pedagogia histórico-crítica, para Saviani (2013), desejam a transformação da sociedade, e afirmam que essa é a posição política assumida diante da desigualdade de classes e do que esta situação forja nos processos educacionais, alertando ainda para o fato de que se essa decisão não estiver presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.

Concepção Pós-Crítica: Silva (2014) explica que a teorização crítica acerca do currículo, inicialmente, esteve concentrada na análise da dinâmica de classe. Tornando-se evidente, contudo, que não se pode ficar restrito aos estudos concernentes às desigualdades de classes sociais na educação, levando-se também em conta as relações de dominação e tentativas de controle relacionadas às questões de gênero, de raça e de etnia, visto que também são complexas inter-relações.

A teoria crítica, segundo Silva(2014), é permeada pelos seguintes conceitos: ideologia, reprodução social e cultural, poder, capitalismo, relações sociais de produção e emancipação. A teoria pós-crítica está vinculada ao entendimento dos significados de identidade e alteridade, na representação intersubjetiva da cultura, no multiculturalismo, ampliando a compreensão sobre o mapa do poder bem como aumentando as possibilidades de libertação.

Para Lopes (2013), as teorias pós-críticas referem-se às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas além das tradicionais.

O conjunto de ideias divulgadas pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo, segundo Pacheco(2005), impactam e modificam alguns discursos referentes à teorização curricular, sobretudo no que tange ao deslindamento da complexidade que existe na relação poder/conhecimento, envolvendo outros elementos que impactam na definição de práticas, trazendo também a ideia de sujeito descentrado.

Silva (2014) menciona o prefácio à edição americana do livro de Deleuze e Guattari: O Anti- Édipo, escrito por Foucault em 1977, para ilustrar o vínculo desse autor à concepção pós-estruturalista devido ao tom irônico direcionado à forma pela qual foi escrito o Manifesto Comunista.

-Libere a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante;
-Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, mas do que por subdivisão e hierarquização piramidal (FOUCAULT, in O Anti-Édipo, DELEUZE & GUATTARI, 2015).

Lopes (2013) assevera que a influência de Derrida para a teoria pós-crítica envolve uma reflexão sobre o significado da escrita, tendo em vista que para esse autor, a escrita suplementa o pensamento, representando o sujeito na sua ausência e nessa mesma ausência, o sujeito fala.

Silva (2014, p.123) conclui que

Uma análise derridiana do processo de significação combina-se, aqui, com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação como não apenas instável, mas também como dependente de relações de poder. Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois,

caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder.

Sendo o currículo uma luta política por sua própria significação e pelo significado do que vem a ser a sociedade, representa também um campo discursivo na luta pela justiça e pela transformação social, conforme destacam Lopes e Macedo (2011), porque não cessam o movimento das diferenças, dos novos sentidos, é uma tentativa de fixar os fluxos, elaborando um provisório e contingente centro de significação.

Destarte, para potencializar as reflexões acerca dos fatos, a teoria crítica e a pós-crítica devem combinar-se para nos subsidiar na compreensão das relações de poder, para além da prescrição do ensino com eficiência, da grade curricular e dos conteúdos programáticos.

5.0 As disciplinas e a interdisciplinaridade

O currículo torna possível, na escola, segundo Ferreira e Felzke (2021), o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, porém, estes são apresentados no âmbito escolar de forma compartimentada em disciplinas em virtude de um processo de fragmentação da escola moderna, dificultando o entendimento do estudante sobre a realidade social.

As disciplinas escolares são construídas efetivamente em 1910, segundo Chervel (1990), como resultado das disputas ocorridas no campo dos conhecimentos que deveriam pertencer ao currículo escolar. No final do século XIX já existiam discussões acerca da necessidade de manutenção de um currículo humanístico estruturado pelo estudo das línguas-latim, grego, língua e literatura nacional e internacional – e da oratória. Saberes esses entendidos como fundamentais para a preparação das elites, disciplinando as mentes através de obras literárias; dominando assim, de forma oral e escrita, a cultura clássica, tudo adequado num currículo humanista clássico.

Então nesse período foram estabelecidas algumas definições e finalidades de cada disciplina, explicitando os conteúdos selecionados que deveriam ser ensinados, determinando-se os métodos que seriam utilizados no processo, bem como as avaliações correspondentes.

Pesquisadores foram, ao longo do tempo, realizando importantes debates acerca da concepção de disciplina escolar, e as posturas apresentadas por estes são deveras conflitantes, sobretudo entre os defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que defendem as disciplinas como um campo de conhecimento autônomo.

Chevallard (2013), especialista em Didática da Matemática, designa de transposição didática o processo de ensino das ciências eruditas aos estudantes, pois entende que a escola compreende um sistema, e que o conhecimento por ela produzido é organizado mediante um conjunto de agentes sociais que são externos à sala de aula, tais como: técnicos educacionais, autores de livros didáticos, dentre outros, que garante à escola a adaptação dos saberes atinentes às ciências produzidas pela academia. Ou seja, a disciplina escolar é dependente do conhecimento científico, pois este, para adentrar à sala de aula e ser disseminado, sofre a transposição didática, pois é o saber científico que concede legitimidade. Assim, para os adeptos dessa concepção, a escola é o local que apenas reproduz o conhecimento externo, e o professor, intermediário desse processo, deve gerenciar as condições de adaptação do conhecimento científico ao âmbito escolar.

Contudo, para pesquisadores como o inglês Ivor Goodson (1990) e o francês André Chervel (1990), uma disciplina escolar não se configura simplesmente por uma “transposição didática” do conhecimento científico, didatizado no meio escolar, e sim por uma teia de outros conhecimentos, porque, para além de uma questão epistemológica, o entendimento de uma disciplina escolar está relacionado ainda ao papel do conhecimento como instrumento de poder, utilizado nos mais diversos setores sociais, e esse estudo é necessário para a compreensão da função social da escola, na divisão de classes e manutenção de privilégios de certos grupos.

A escola, mesmo obedecendo à uma lógica particular no que concerne à elaboração do saber mediada pelas disciplinas de referência, seleciona conteúdos e métodos, e precisa fazer isso dentro de um contexto significativo e integrado.

As disciplinas escolares, para Chervel (1990) precisam ser estudadas de forma contextualizada, explicitando o momento histórico e o papel que a escola exerce, defendendo-a como instituição relativamente autônoma, para que se entenda as relações de poder intrínsecas, porque as disciplinas escolares são organizadas mediante especificidades da cultura escolar.

Para Roldão (2010), a forma de organização do trabalho, e não a natureza dos saberes em foco, torna cada um dos espaços escolares uma disciplina, com uma quadrícula horária, com uma turma e com um professor.

Morin (2013,p.15) explica que vivenciamos o desafio da globalidade e que este constitui-se também como desafio da complexidade porque os componentes que formam um todo, como o político, afetivo, econômico e psicológico são inseparáveis, e este tecido interdependente e interativo precisa ser estudado dessa forma, como desenvolvimentos e

confrontos planetários frequentes, mas, com as disciplinas retalhadas nas instituições de ensino, é impossível compreender o que é tecido junto, o complexo, “em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles”. Percebe-se, então, uma organização escolar que já engendra dificuldades ao trabalho pedagógico docente-discente.

Morin (2003) alerta para a inadequação ampla, profunda e grave entre os saberes fragmentados, compartimentados entre disciplinas, sendo que na realidade os problemas são cada vez mais polidisciplinares, multidimensionais e transnacionais, esse trabalho compartimentado invisibiliza os conjuntos complexos, as interações e retroações entre partes e todo, porque a hiperespecialização (a especialização fechada em si mesma) dilui os problemas planetários, atrofiando as possibilidades de reflexão. O desenvolvimento disciplinar, dessa forma, traz os inconvenientes da superespecialização, do despedaçamento do saber e do seu confinamento, produzindo, às vezes, cegueira e ignorância.

Fazenda (2008, p. 15) assevera que o conceito de interdisciplinaridade (como uma “troca entre os especialistas das diversas disciplinas dentro de um mesmo projeto de pesquisa, dentro de um mesmo projeto pedagógico”), está diretamente vinculado ao conceito de disciplina e que a interpenetração proposta precisa ocorrer sem tentativas de destruição às ciências pertinentes porque para falarmos sobre determinados conhecimentos não podemos negar a história destes.

Quando definimos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, segundo Fazenda (2008), o currículo é pensado apenas na formatação de sua grade, porém, se conceituarmos interdisciplinaridade como atitude ousada e busca de conhecimento, é cabível que pensemos aspectos que abrangem a cultura do local onde se preparam os professores.

É imprescindível que, ao trabalharmos mediados pela interdisciplinaridade, analisemos detalhadamente os porquês dessa prática, entendendo inclusive algumas exigências ideológicas colocadas para a educação, uma vez que substituindo uma perspectiva fragmentada de ser humano para uma visão unitária, temos uma nova abordagem epistemológica para novos caminhos existenciais, porque a integração é uma necessidade do ser humano e a interdisciplinaridade liga-se à essa carência existencial, epistemológica e pedagógica, superando a dicotomia ensino-pesquisa mediante uma forma de compreender e modificar o mundo.

A interdisciplinaridade não pode constituir-se em simples proposições ideológicas, como um estratagema que oblitera o questionamento acerca da realidade, portanto, “falar de

interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática” (FAZENDA, 2008, p. 16).

5.1 “Não há discência sem docência”

Esse título é um trocadilho dessa antológica citação de Freire (1996, p. 12): “Não há docência sem discência”, em que o autor destaca a inextricável relação educador-educando no processo de ensino e aprendizagem. Logo, como estamos nesse estudo falando sobre o processo de formação discente, faz-se mister, também, abordarmos o impacto da formação docente como elemento influenciador da preparação dos estudantes, refletindo sobre as práticas envolvidas, alinhando e discutindo alguns conhecimentos imprescindíveis para a fundamentação de uma efetiva e crítica práxis pedagógica, pois a crítica é o “único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 1967, p. 105).

As palavras de Freire (1967, p.41-42) sintetizam nosso posicionamento nesse trabalho

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. [...] Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas porque resultadas de comandos externos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se.

Através de uma práxis docente comprometida com a emancipação, juntamente ao respaldo concedido por toda uma rede a essa categoria, o processo pedagógico não será bancário, porque o professor não relaciona a educação a um ato de depositar conteúdos nos educandos (FREIRE, 1996).

Refletindo sobre a relação do saber com as práticas educativas, Charlot (2013) afirma que o professor é um profissional da contradição, trabalhando na encruzilhada de paradoxos econômicos, sociais e culturais, e continua sua reflexão afirmando que só poderemos mudar a escola se entendermos as tensões que a comovem no dia a dia.

Ainda em conformidade com o pensamento supracitado sobre a educação num universo de contradições, Moraes (2008) explica algumas exigências para a função docente atualmente, asseverando que não basta apenas educar, é necessário garantir o desenvolvimento de

“competências”, um processo que, por seu valor agregado, não é o mesmo para todos, tendo em vista que para alguns, corresponde sempre a níveis altos de aprendizagem porque estas competências dizem respeito às dimensões teórico – metodológicas não envolvidas totalmente na experiência empírica. Contudo, para a maioria, são suficientes as “competências” no sentido genérico que o termo recebe hoje em dia, o de conhecimento tácito, que permite que o núcleo duro do mercado de trabalho fragmentado sobreviva, com incríveis níveis de exclusão.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora a categoria de autonomia, segundo Oliveira (1996), é preciso ficar atento para a força desse discurso ideológico, no sentido de inversões operadas no pensamento e na prática pedagógica quando se estimula o individualismo e a competitividade. É preciso denunciar o mal-estar provocado por essa ética do mercado.

Em consonância ao preceituado acima, Freire (1986, p.33) afirma: “Por isso precisamos da crítica permanentemente presente à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia”.

Refletindo sobre a práxis docente, Paim (2007) discute sobre algumas das concepções acerca da formação de professores; inicialmente, aborda a formação inicial numa perspectiva do “formar”, ligada às tendências de pensamento racionalizadoras, depois, concede algumas contribuições no sentido do tornar-se professor, numa perspectiva que leve em consideração a autonomia e a condução do próprio fazer profissional.

Na expressão formação de professores utiliza a metáfora da linha de produção: a matéria-prima (o estudante que começa a licenciatura) entra sem saber e deverá sair como um produto final (um professor formado). Aprendem regras, procedimentos, metodologias, conteúdos (explicitando a divisão dos saberes: a academia produz e o professor na escola, consome), sem espaço para a autonomia e elaborações outras, discutindo, muitas vezes, de forma superficial, as possíveis realidades dos sistemas de ensino, tais como; falta de material didático, cansaço e/ou apatia estudantil (diante das condições vivenciadas por estes), sua própria sobrecarga de trabalho, dadas as demandas do processo ensino- aprendizagem.

O sistema educacional, baseado na divisão do trabalho no contexto do sistema fabril, sofre, por vezes, a transposição desse modelo, visto que ocorre uma separação entre técnicos , pesquisadores, administradores e educadores ,em que alguns pensam, planejam e os outros executam o que foi traçado, logo, os professores fazem, muitas vezes, o que os outros decidiram como conhecimento válido, tornando-se aplicadores de pacotes curriculares(PAIM,2007).

Na perspectiva do fazer-se professor, o autor ressalta uma ruptura, a partir da negação do determinismo da estrutura vigente, repensando esse processo a partir de ruínas e de

experiências docentes, abrindo o campo de possibilidades para a autonomia, onde o professor se perceba como um sujeito do processo educacional e também como produtor de conhecimento em conjunto com os seus alunos, respeitando diferenças e especificidades; nesse sentido, formação diz respeito a um processo contínuo, que permeia toda uma trajetória de vida e não apenas se configura num determinado tempo e espaço. Essas diferenças na maneira de olhar os professores estão alicerçadas ou numa perspectiva de manutenção do status quo ou na construção de um mundo mais solidário.

Segundo Saviani (2009), a formação dos professores, no decorrer da História, é estruturada a partir da contraposição de dois padrões formativos: o modelo dos conteúdos culturais- cognitivos, em que a formação do professor está ligada à cultura geral e a absorção dos conteúdos referentes à sua área de conhecimento, para que a domine bem, e no modelo pedagógico – didático, neste, a formação do professor torna-se completa com a real preparação didático-pedagógico.

De alguma maneira, conforme Saviani (2009), a contraposição desses modelos perdura até hoje, ora com apelo a formação baseada em sólidos fundamentos; outrora na evocação de um processo formativo mais voltado para “a prática”.

Gonzalez e Costa (2009) propõem uma reflexão crítica acerca da formação e do trabalho docente em geral e especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apontando a politecnia e a omnilateralidade como eixos norteadores da formação docente, para que se construa uma educação para além do capital. Indicam ainda que faz- se necessária a discussão acerca das diretrizes para a formação desses profissionais, bem como profundas reflexões sobre o trabalho, entendendo – se o contexto de formulação de políticas públicas para esse setor e a união de todos para que se elabore referenciais político – pedagógicos para além das demandas imediatas do mercado.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, segundo Gonzalez e Costa (2009), ao ofertarem os cursos técnicos, as licenciaturas, a pós-graduação e o mestrado profissional, têm um papel social significativo no processo de formação das pessoas porque sua política de expansão é vinculada a um projeto de desenvolvimento humano, social, profissional, contudo, é preciso explorar as concepções político-pedagógicas que visam concretizar os objetivos institucionais porque ainda há desconhecimento desses fundamentos por uma significativa parcela de servidores.

Esse desconhecimento das bases conceituais e legais que fundamentam o processo político-pedagógico interfere significativamente no processo de formação integral discente: não

conhecendo, não se discute, não se aprimora, não se reconstruem caminhos para a integração, tampouco se edifica um percurso comprometido com a formação omnilateral.

No que tange à formação dos professores para o trabalho com a educação técnico – profissional, percebe-se que existe uma descontinuidade de políticas públicas e muitos processos formativos são pautados pela dicotomia entre cultura geral e cultura técnica, nos cursos especiais ou emergenciais, conforme explica Machado (2008).

Para Gonzalez e Costa (2009), passamos por uma legitimação social cruel no processo de formação dos professores, diante da cobrança por preparações aligeiradas em cursos à distância que funcionam como caça-níqueis e que provocam esvaziamento da função docente diante de perseguições ideológicas e outras formas de controle.

Gonzalez e Costa (2009) destacam que o descaso com a formação pedagógica desses professores ficou explícita também na Reforma do Ensino Médio, através da Lei 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017, pois criando a possibilidade de profissionais com “notório saber” atuarem como professores na educação técnico–profissional de nível médio, desconsideraram a necessidade da formação didático – pedagógica.

Reuniões com os professores, estudantes, coordenadores, envolvendo os institutos federais de diversas partes do Brasil também são fundamentais, constituem-se como necessidades vitais para essas instituições, configurando-se enquanto ações político-pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de um Currículo Integrado, abrindo diversas frentes nesse sentido a partir da explicitação de necessidades comuns e da possibilidade do encontro, do ampliar as sugestões e/ ou resoluções para dadas questões de forma mais profícua, devido a quantidade de força pedagógica, metodológica e filosófica envolvida, oportunizando discussões sobre Projetos Integradores, bem como atividades integradoras de forma geral, onde os mais diversos campi poderão adaptar tais ações à sua realidade, explicitando às comunidades os atos elaborados e obtendo destas o retorno necessário para um trabalho realmente integrado e contínuo.

Os professores vivenciam, no cotidiano escolar, inúmeros problemas, desde aqueles relacionados a escassez ou falta de material didático, até à reivindicação de espaços de autonomia político- pedagógica pra exercer a função docente (é preciso, pois, ficar atento, tendo em vista que a subtração de espaços de autonomia pode representar também mitigação de integração curricular), assim, a consciência coletiva em relação ao funcionamento do sistema educativo amplia a gestão democrática, envolvendo também o campo curricular enquanto espaço de desenvolvimento estudantil e de exercício de profissionalização do magistério, pois

muitas vezes, um currículo prescrito não integra as necessidades específicas de determinadas turmas.

Oliveira (2007) faz um alerta acerca de algumas concepções estereotipadas sobre o trabalho docente, chamando a atenção para que esse tipo de postura não coloque, cada vez mais, entraves ao labor dessa categoria profissional, pois acusando o professor de desinteressado ou incapaz de mover-se na busca por um melhor processo de aprendizagem em sala de aula, ou louvando-os enquanto heróis solitários, desconsidera-se a complexidade inerente aos processos da educação formal e a necessidade de integração de diversos setores sociais nesse percurso, alimentando um ciclo vicioso no que tange às políticas públicas educacionais.

6.0 O Currículo Integrado: Uma práxis pedagógica contra-hegemônica no Ensino Médio Integrado

Conectando o conhecimento aos interesses humanos, conforme explicam Lopes e Macedo (2011), a teoria crítica liga a hierarquia de classes à propagação de ideologias, à distribuição de poder na sociedade; então, sendo a História da Educação no Brasil marcada pela dualidade, a reflexão sobre o processo de formação integral discente encontra no Currículo Integrado significativo aporte ético-filosófico, epistemológico e político-pedagógico na sua concepção e nos seus princípios, uma vez que associa formação profissional à inteireza humana, pois os discentes são vistos como sujeitos históricos inseridos numa realidade concreta, a partir da totalidade social engendrada pelas relações humanas.

Sendo as pedagogias contra-hegemônicas propostas que buscam dar orientação à prática educativa numa direção transformadora (SAVIANI, 2014), o Currículo Integrado constitui-se então como projeto social e movimento pedagógico contra-hegemônico (integrando as classes populares ao conhecimento sistematizado, à possibilidade de emancipação social, visto que o capital, para a sua autovalorização, passa por cima do ser humano para se configurar e reconfigurar), no combate à supremacia dos ditames mercadológicos na educação.

Destarte, Ciavatta (2005) explica que o tema da formação integrada põe à sociedade uma pauta que, historicamente, constitui-se numa disputa na educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria? Envolver a formação integral ou preparar para a execução de ofícios? É preciso deixar claro que

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico – tecnológica e na sua apropriação histórico – social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.3).

Silva e Virote (2017) asseveram que o Ensino Médio Integrado representa um ponto contrário a esse padrão hegemônico de Ensino Médio no Brasil, caracterizado pela rigidez do tempo escolar, por um currículo fechado e pouco flexível, centrado em conteúdos e disciplinas que desconsideram o mundo juvenil e culpabilizam os estudantes pelo chamado fracasso escolar.

Os postulados que alicerçam teoricamente o Currículo Integrado e a formação omnilateral estão contidos nos manuscritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820- 1895) sobre a exploração que o sistema capitalista impõe ao trabalhador e também acerca da necessidade de transformação social, pois segundo esses autores o que importa é transformar o mundo e não se limitar a interpretação (MARX; ENGELS, 1845) e também nos estudos desenvolvidos por Gramsci (1982) concernentes à Escola Unitária, tendo em vista que essa organização escolar preconiza que a cultura geral, bem como a formação de caráter técnico, precisam ser trabalhados conjuntamente, sem cisões entre o ensino humanista ofertado às classes dirigentes e a preparação técnica concedida às classes menos favorecidas.

Gramsci (1982) explica que toda atividade humana integra a intervenção intelectual, jamais separando o homo faber do homo sapiens. Todo ser humano é um filósofo, um artista, contribuindo sempre para modificar ou manter uma concepção de mundo, promovendo novas maneiras de pensar.

As explanações de Saviani (2003) sobre o conceito de Politecnia abrem uma significativa discussão para o processo de formação integrada que proporciona maiores estudos para o desenvolvimento do Currículo Integrado, tanto no Seminário: O Choque Teórico, realizado em 1987 pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e transformado em livro em 1989, quanto nos cursos de Mestrado e Doutorado que ministrava, preparando educadores críticos e comprometidos socialmente, pois essa concepção indica que o processo de trabalho deve desenvolver, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais, a partir da

compreensão das técnicas que fundamentam o processo de trabalho moderno, pois não existe trabalho manual puro, nem trabalho intelectual puro.

Essa concepção de Politecnia, portanto, não significa diversidade de técnicas e algumas vezes era utilizada por Marx como sinônimo de tecnologia (não apenas como avanço científico), mas como profunda fundamentação desses processos científicos. No Manifesto Comunista (1848) utiliza a expressão Educação Tecnológica, e em O Capital (1866), usa o termo Educação Politécnica (MANACORDA, 2007).

Ciavatta (2014) explica que Marx e Engels (2004) mencionam o ensino tecnológico e as escolas politécnicas com o sentido de união estudo e trabalho para o processo de superação da divisão social do trabalho, mediante a educação omnilateral, ou seja, a formação humana sob todos os aspectos, pois

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado [...] (MARX E ENGELS, 2004, p.36).

O trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia são dimensões indissociáveis da formação humana e por isso, são os eixos estruturantes do Currículo Integrado. O trabalho, sendo a mediação de primeira ordem entre o ser humano e a natureza, é o elemento central na produção da existência humana, pois, gerando e ampliando conhecimentos, produz um novo ser humano. Não pode, portanto, tornar-se um instrumento ou um meio que reduz esse ser humano a um executor de tarefas alienantes.

Produzindo saberes, configuramos códigos culturais, indivíduos e grupos se manifestam e se organizam de diferentes formas, gerando, inclusive, ideologias que dão sustentação a maneiras diversas de ser e ter. Trabalho e ciência também formam uma unidade, pois ao longo da história o ser humano vai produzindo conhecimentos e os sistematizando na tentativa de compreender os fenômenos naturais e produzir formas de sobrevivência, desenvolvendo técnicas e ampliando estudos (MOURA, 2010).

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente exposto na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade

concreta ou a realidade concreta tematizada, constitui os campos da ciência: as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2014, p.89).

Ramos (2005) propõe discutir a organização do Currículo Integrado sob os seguintes pressupostos: entendimento do sujeito como ser histórico-social concreto; conceba a formação humana como síntese da formação básica e preparação para o trabalho; tenha por base uma epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos através das peculiaridades históricas dos mesmos; seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que compõem o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O Currículo Integrado, conforme assevera Ramos (2017), enquanto práxis pedagógica inserida no Ensino Médio Integrado, a partir do compromisso ético para com a classe trabalhadora, apresenta especificidades, na sua composição e efetivação, quanto aos sentidos filosófico, político, epistemológico e pedagógico, como nortes configuradores para um processo de ensino-aprendizagem humanizado, pois não podemos aceitar que o acesso ao conhecimento sistematizado lhe seja negado, permanentemente, ao longo do tempo. Assim, Ramos (2009), caracteriza os sentidos da integração:

- Sentido Filosófico: consiste na expressão da concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação que alicerçam as práxis político-pedagógicas da escola, integrando as dimensões fundamentais da práxis social: trabalho, cultura, ciência e tecnologia, abordando o conhecimento em sua historicidade, opondo-se à uma concepção de formação para o mercado de trabalho, pois incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico, os quais caracterizam a práxis humana;
- Sentido Político: reconhecimento da indissociabilidade da Educação Profissional (EP) e da Educação Básica (EB), pois considera que no processo de Educação Profissional é imprescindível que se aprenda os fundamentos da produção moderna em todas as suas dimensões e que a política educacional deve contemplar a relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica no tecimento de um mesmo currículo;
- Sentido Epistemológico: entende que conceitos, teorias, leis gerais dos fenômenos elaborados pela ciência e convertidos em conteúdo de ensino são mediações cognoscíveis da realidade, passíveis de representação na forma de linguagens, reconhecendo que os conhecimentos são decorrentes dos problemas que a humanidade cria e se dispõe a resolver, pressupondo que no

processo de ensino-aprendizagem os conteúdos sejam trabalhados como um sistema de relações que expressam a totalidade social concreta e devem ser compreendidos de forma disciplinar e interdisciplinar;

- Sentido Pedagógico: consiste na seleção, organização e ensino dos conhecimentos destinados à formação pretendida, tendo como critério para a seleção integrada de conteúdos a problematização dos seus processos produtivos, envolvendo dimensões múltiplas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, dentre outros.

O Currículo Integrado apresenta-se como um movimento contra-hegemônico porque analisa os meandros de configuração das injustiças sociais e da dualidade educacional, assim como evoca os sujeitos a se organizarem na luta por um mundo melhor, constituindo um novo projeto societário, alicerçado num compromisso ético-político para com os jovens e adultos trabalhadores, aprofundando conhecimentos e reflexões.

Ciavatta e Ramos (2011) deixam claro que há um árduo processo entre a conquista legal de uma escola que possibilite a formação integral discente, que consolide uma política pública, pois isso implica em lutas cotidianas e que durante as suas pesquisas percebem que alguns professores manifestam resistência à proposta devido ao desconhecimento conceitual, à mentalidade conservadora, à falta de condições materiais e também à uma carência de gestões democráticas, entre outros fatores; ou seja, a formação omnilateral discente passa pela preparação integral docente, não apenas do professor que está em sala de aula, mas também daqueles que estão em cargos administrativos.

Duarte et al (2018) lembram que a escola trabalha com o processo de humanização do ser humano dentro das relações cognitivas e interpessoais e que a educação omnilateral é o caminho para a sociedade mais humana, o que coaduna-se ao pensamento de Moura (2012) quando o autor diz que organizar o currículo de forma integrada consiste numa ruptura de falsas polarizações, oposições e fronteiras cristalizadas ao longo do tempo e que é preciso refletir sobre identidades sociais, pois alguns indivíduos assumem identidades subalternas em relação a outras culturas e não conseguem quebrar ciclos alienantes e repetitivos, porque se acham inferiores, o que configura uma importante missão para uma pesquisa inserida no contexto escolar.

Dessa forma, observa-se que o Currículo Integrado se apresenta, no plano concreto e epistemológico, como uma grande questão a ser analisada, pois “toda prática pedagógica gravita em torno de um currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Podemos, inclusive, completar essa supramencionada afirmação de Sacristán (2000) através de uma reflexão de Pinar (2013), pois este último, abordando o currículo como verbo, descreve-o enquanto um processo vivenciado e tecido por todos os envolvidos nesse processo curricular, integrantes de toda e qualquer instituição de ensino, tendo em vista que, enquanto autobiografia é também fluxo de vida, de ação, de não aceitação, de mudança de rota ou de melhoramento do caminho que se percorre, pois a experiência é verbo e substantivo.

Lotterman (2012) afirma que o currículo Integrado diz respeito a uma forma de organizar a aprendizagem, tendo como finalidade proporcionar uma educação que contemple todas as formas de conhecimentos produzidas pela atividade humana, possibilitando uma abordagem da realidade como totalidade e a ampliação da visão de mundo pelo estudante, de maneira que este possa refletir profundamente sobre a vida e lutar por um mundo melhor, sem distinções.

Para Frigotto (2001), vivenciamos um tempo de amplas contradições e é inaceitável que o avanço científico e tecnológico ocorra em detrimento de dois terços de seres humanos, visto que é ordenado e apropriado pelos capitalistas.

O Currículo Integrado busca garantir ao adolescente e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa que os permita compreender as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Sendo essa formação uma condição imperativa para a classe trabalhadora, quando se admite legalmente essa necessidade evidencia-se uma questão ético-política para atendê-la e também para derrubar os entraves pelos quais vem se constituindo historicamente a preparação fragmentada (CIAVATTA, 2011).

Então, diante de tal realidade, a pesquisa é um princípio pedagógico que proporciona aos estudantes trabalhadores a investigação, a problematização, a apuração dos fatos, processo pedagógico necessário à superação da dicotomia entre atividade intelectual e atividade produtiva, os valorizando enquanto sujeitos produtores de conhecimentos.

6.1 O conceito de práxis no contexto da formação integral discente

Elegeu-se nesse trabalho o conceito de práxis, termo de tradição marxista, tendo em vista que Karl Marx(1818-1883) com toda a sua obra, cria um sistema de compreensão da sociedade baseado nas relações de classe decorrentes do capitalismo, demonstrando como a realidade material funda as explicações teóricas, para abordarmos o processo de formação discente vinculado a um trabalho pedagógico que também elabora historicamente o ser

humano, num movimento constante de relação com os outros seres humanos mediados pela produção escolar, para produzir cultura, arte, política, ciências, dentre outros, numa postura dialética diante das adversidades sociais e das condições subjacentes, num processo de tornar-se sujeito que vai engendrando a luta pela humanização diante das contradições existentes e respeitando-se o mundo juvenil.

Marx e Engels (2004) explicam que a atividade da consciência e a ação sobre a realidade estão entrelaçadas. Na relação prática-teoria-prática, vamos produzindo o real, a história, a concretude. Portanto, o fundamento da teoria é a realidade que se encontra vinculada às ações do ser humano como sujeito criativo e autoprodutivo.

A causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida: a causa está na evolução e na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, dependem das condições universais (MARX E ENGELS, 2004, p.36).

Conforme Pio et al (2014), teoria e prática são elementos interdependentes e, portanto, necessários porque o sentido de uma constitui-se na relação com a outra.

A prática sem a teoria, desprovida de reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. A teoria sem o substrato da prática transformadora se constitui num vazio lógico abstrato. Não se concebe uma práxis teórica e tão pouco se admite colocar um sinal de igualdade entre práxis e pragmatismo (PIO et al.,2014, p.5).

O conceito de práxis também nos conduz à construção do currículo como experiência pessoal, tecida por estudantes e professores. De acordo com Pinar (2010), esse método de natureza autobiográfica, como registro de atividades que possibilitam entender a experiência educacional, destacando a importância dos testemunhos históricos e pessoais na construção do currículo, evoca o papel da conscientização nos processos educativos, apelando para novos níveis de consciência, pois a ontologia crítica envolve o entendimento acerca das relações entre os seres humanos e o processo de construção do conhecimento.

Então, percebe-se que o conceito de práxis, conforme explica Noronha (2005), necessariamente implica o conceito de sujeito, de um ser consciente de si mesmo, dos meios de realização de suas atividades posto que é agente de transformação social.

O ser humano sobre o fundamento da práxis e na práxis como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral (KOSIK, 1976, p. 206).

É sobre esse processo de formação discente que esse estudo se debruça, porque “o homem integrado é o homem Sujeito” (FREIRE, 1967, p.42), partindo da premissa de que o ser humano tem uma “ vocação ontológica pra ser mais” (FREIRE, 1996,p.33), não discorreremos sobre a formação discente sob a perspectiva de formação vista como produto e resultado, já que as experiências formativas dos estudantes e dos professores envolvem processos de subjetivação, inclusive, Morin(2003) explica que, com o sentido de conformação e moldagem, o termo formação ignora que o objetivo do didatismo é encorajar o autodidatismo, provocando, despertando e favorecendo o espírito autônomo.

Nesse trabalho, a formação discente consiste num processo de estudo sobre a realidade do mundo, de maneira sistematizada, na qual os estudantes também realizam um trabalho pedagógico, exercendo o seu papel enquanto ser histórico e social, que se desenvolve mediado pela dialogicidade, porque não é um receptor passivo de informações, dada a sua condição de sujeito pensante no mundo.

Antes do aprofundamento sobre os desafios e as possibilidades para o trabalho com o Currículo Integrado, faz-se necessário um breve mergulho na História da Educação no Brasil, para um encontro com a não tão breve dualidade educacional envolvida nesse processo.

6.2.A marca histórica da dualidade educacional

Nem sempre o discurso representa a realidade, homogeneizando-a num texto pós-estruturalista, como esse escrito por Lopes (2013, p.8) em que a autora afirma que “vivemos um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade [...]”. Reflitamos, pois, sobre a História da educação no Brasil e tiremos nossas considerações...

Ramos (2014) explica que até o século XIX não existem registros de um processo sistemático do que hoje caracteriza-se como educação profissional, então, insere-se nessa parte do trabalho um estudo sobre o processo de pedagogização no Brasil, de Saviani (2013), tendo em vista que os fatos históricos vão se constituindo sobre e a partir de outros acontecimentos também históricos, num mecanismo de influência ideológica das classes dominantes e de transgressão dos supostamente dominados.

Desde o início do processo de escolarização no Brasil, ocorrido no século XVI, através do Plano de Instrução organizado pelos Padres Jesuítas, a serviço da Coroa Portuguesa, em

nome de um projeto de evangelização e expansão econômica consolidado mediante as Grandes Navegações, temos uma pedagogia marcada pela dicotomia, tendo em vista que aos filhos da elite colonial era ofertado o ensino da gramática e das humanidades, e aos povos indígenas destinava-se o aprendizado profissional e agrícola, princípio esse mantido no Plano Geral, também conhecido como Ratio Studiorum, em que a formação propedêutica era estruturada para a elite dirigente (SAVIANI, 2013).

Ao expulsar os jesuítas do processo de pedagogização no Brasil, no século XVIII, o Marquês de Pombal, imbuído do ideário burguês iluminista, configura um modelo escolar também excludente, pois como afirma Saviani (2013), naquele período era corrente a ideia de que saber ler, escrever e contar é muito nocivo para o pobre que precisa ganhar o pão de cada dia.

No ano de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, as ideias liberais ganham força e empenho, consolidadas no investimento do Colégio das Fábricas, em 1809, (nesse ponto histórico, insere-se o início do campo Educação Profissional no Brasil), nos liceus e na sua meta de formação profissional, destacando-se os cursos de agricultura e comércio para as classes menos favorecidas economicamente, conforme explica Saviani (2013).

Segundo Santos (2013), o caráter assistencialista, ao longo do século XIX, permeia as instituições voltadas para a aprendizagem dos ofícios, já que era necessário ocupar a parcela desfavorecida desse país, nessa aprendizagem compulsória, crianças e jovens (órfãos e desvalidos), eram internados em instituições dirigidas por nobres, fazendeiros e funcionários da burocracia estatal e colocados para trabalhar como artífices e, após alguns anos, tornavam-se “livres” para escolher onde trabalhar. A classe privilegiada concentrava-se na sua formação propedêutica, visando assumir seus postos de comando.

A partir do século XX, de acordo com Ramos (2014), a formação dos trabalhadores representa uma necessidade urgente para que o Brasil componha o modo de produção capitalista dependente, guiada pela ideologia industrialista, em que o progresso e a emancipação política e econômica convertiam-se em medidas educacionais, a preparação para os ofícios configurava-se, em 1909, nas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, por iniciativa do presidente da República Nilo Peçanha.

Nos anos 30, a expansão industrial no Brasil, baseada na substituição de importações, intensifica-se e surgem novas orientações no que tange ao campo educacional, objetivando atender às demandas desse processo de industrialização e o conseqüente aumento da população

urbana. O Ministério da Educação e da Saúde é criado para reestruturar o sistema educacional brasileiro e o ensino industrial tem destaque no processo de formação de mão de obra.

Para Ramos (2014), a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, promulgada durante o Estado Novo e sob a administração do Ministro Gustavo Capanema, destacava a tradição do ensino aristocrático, acadêmico e propedêutico, voltado para o ensino superior, tendo em vista que a constituição em vigor, a de 1937, fortalecia o ensino privado. O ensino profissional, nesse período, foi regulamentado por um conjunto de leis orgânicas, gerindo os diversos ramos da economia e exigindo qualificação de mão-de-obra.

A partir de 1942 verificamos que o ensino industrial pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e um outro ramo que estava sob responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico (SANTOS, 2016, p.217).

A Lei 1.076, de 31 de março de 1950, permitia aos estudantes concluintes do primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico caso prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos. No que concerne ao segundo ciclo, a aprovação da Lei 1.821, de 12 de março de 1953, possibilitava esse acesso ao ensino superior aos educandos

A equivalência estabelecida não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente. Isso fica claro quando tomamos por base o quantitativo de matrículas levantado pelas estatísticas da época, ao constatarmos que: dos 1.129.421 alunos matriculados no segundo ciclo, a grande concentração era nas capitais dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; 50% das matrículas correspondiam ao secundário, 45% aos ramos normal e comercial e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola (SANTOS, 2016, p.219).

O governo militar, através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu a habilitação profissional compulsória, tornando o ensino de segundo grau profissionalizante, essa medida se restringiu em grande parte às escolas públicas. Segundo Ramos (2014), isso revelava uma prática economicista no plano político, estabelecendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, almejava-se adequar a primeira a um pensamento hegemônico.

Segundo Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de integração entre formação geral e formação profissional no Brasil, que já é uma luta antiga dos socialistas, é proveniente das lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 80, mediante o retorno dessa representatividade democrática através dos princípios da educação contidos na constituição de 1988, pois o campo educacional atravessa um forte processo de disputa, tendo em vista a necessidade de reestruturação, já que passamos por mais de vinte anos de ditadura militar, levando professores e políticos a se mobilizarem, inclusive, almejando a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o que engendra um projeto de LDB progressista, sob a liderança do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, apresentada pelo deputado Otávio Elísio, através de uma proposta calcada na concepção de politecnia, como uma forma de enfrentamento à essa histórica dualidade educacional, pois tinha como objetivo para o Ensino Médio “proporcionar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1988, art.35).

Essa proposta, contudo, não foi implementada, tendo em vista que o projeto de LDB apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro saiu vencedor, uma vez que representava os interesses do sistema capitalista, configurando assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, a Lei que rege a educação atualmente.

Silva (2016) destaca que enquanto o modelo de competências avançava na década de 1990 sob a égide do Estado, produzindo documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Decreto 2.208/97, que impossibilita a integração da modalidade profissionalizante ao ensino médio, uma vez que a Pedagogia das competências, atrelada às políticas neoliberais, tão em voga na década de 90, respaldam os documentos oficiais que legislam sobre a educação no Brasil (gerando muitas críticas); as experiências com a educação politécnica também apresentavam um significativo desenvolvimento na esfera dos movimentos sociais, como era o caso da educação integral implementada pela Central Única dos Trabalhadores, que abrangia áreas urbanas e rurais do Brasil e abria caminhos para que o Ministério da Educação, através da SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), organizasse, em 2003, dois Seminários que discutiram a integração no Ensino Médio, a saber: Ensino Médio: Construção Política e o Seminário Nacional de Educação Profissional: “Concepções, experiências, problemas e propostas”, oportunizando amplas reflexões sobre o Decreto 2.208/97 e gerando uma nova legislação que possibilitasse o trabalho com o Currículo Integrado : o Decreto 5.154/2004.

6.3. As bases legais para o trabalho pedagógico com o Currículo Integrado: possibilidades e contradições

O Decreto 5.154/2004 cria o amparo legal para uma elaboração curricular progressista para o Ensino Médio, possibilitando ao aluno cursar a formação básica e a formação profissional ao mesmo tempo:

Artigo 4º - A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio:

- A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma:

I-Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação de nível médio na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II-Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de distintas matrículas para cada curso;

III-Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio

Contudo, como pontua Ramos (2005) a oferta do ensino médio com a educação profissional precisa ser sustentada pela concepção de formação omnilateral, integrada, caso não seja desenvolvida assim constitui-se enquanto projeto social e percurso pedagógico frágeis, não logrando êxito para além das suas formais finalidades.

Analisando a legislação atual acerca do Ensino Médio no Brasil de forma mais ampla, percebe-se como essa dualidade educacional, uma marca histórica do Brasil, ainda se faz presente, mesmo com os marcos referenciais e conceituais destacando a importância e urgência da formação integral discente e com vasta literatura concordante quanto ao fato de que o ensino médio seja a sua maior expressão (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, lei nº 9394/96, no artigo 36 afirma que, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas, observando-se os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, as exigências de cada instituição nos termos do seu projeto pedagógico.

Tal preceito comunga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), pois no seu artigo 35 explica que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, terá como finalidade consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e, posteriormente, fala sobre a preparação básica para o trabalho

e a cidadania do educando, de maneira que continue aprendendo, de modo a ser apto para se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou posteriores aperfeiçoamentos, aprimorando-se como pessoa humana, através de uma formação ética e crítica, desenvolvendo sua autonomia intelectual, mediada por uma compreensão crítica dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina e tendo o trabalho como princípio educativo

O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio[...]. O trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (BRASIL, 2013, p. 63).

Os eixos estruturantes do Ensino Médio (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), são assim definidos no artigo 5, inciso VIII, da Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, conforme a contribuição dos pesquisadores do campo Trabalho e Educação:

Trabalho: É conceituado na sua perspectiva ontológica e histórica, no processo de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

Ciência: É conceituada como o conjunto dos conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

Tecnologia: É conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou em conhecimento científico, e a produção é marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

Cultura: É conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas e conduta de uma sociedade.

Observa-se então um paradoxo legal, pois mesmo que a Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a interdisciplinaridade no currículo e na prática

pedagógica, no artigo 4 afirme que essa educação está articulada ao Ensino Médio e suas diferentes modalidades e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, destaca, no artigo 5, que

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania com base nos fundamentos científico- tecnológico, sócio-histórico e culturais (BRASIL, 2012, p.1).

Percebe-se, dessa forma, um destaque, primeiro, à formação profissional, ainda que no artigo 6 da referida lei trate da formação integral discente

Art.6 São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
I-Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante.

Enquanto no Referencial legal e conceitual para o Ensino Médio, contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) no art. 3, página 1, consta que

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art.205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9394/1996 (LDB).

Precisamos destacar a contradição existente nessa articulação, tendo em vista que, se os processos educacionais devem visar a essa formação integral do educando, então por que nos princípios que norteiam a EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio), a sua finalidade constitui-se como um compromisso primeiro ao desenvolvimento de competências profissionais, e no que tange ao Ensino Médio, o pleno desenvolvimento da pessoa vem antes da qualificação profissional? inclusive, gerando referências para o objetivo geral de alguns cursos, tais como do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina:

Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em informática, conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-histórico e culturais (Projeto Pedagógico do curso, 2019, p. 13).

Tal referência ocorre mesmo que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018) estabeleçam que cada unidade escolar tenha uma certa autonomia

Art. 20. Os sistemas de ensino, atendendo a legislação e a normatização nacional vigentes e na busca da adequação às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

I-Garantir liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução das suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2018 p. 12).

Quando analisamos a explicação de Ciavatta (2014) sobre a luta pela formação integral discente na Educação Profissional, compreendemos melhor essas “contradições” legais, pois a autora afirma que, em 2010, com a divulgação de uma nova proposta para regulamentar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), ocorreu uma mobilização do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da rede federal de Educação Profissional Tecnológica e da ANPEd e um primeiro documento alternativo começou a ser elaborado pelo Grupo de Trabalho promovido pelo Ministério da Educação, bem como pelos movimentos sociais e entidades científicas. Depois de seminários e reuniões produziu-se um documento novo

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo conteúdo teve por base o primeiro documento (DCNEPTNM), durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas, uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CIAVATTA, 2014, p.201).

Contudo, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação não aceita a discussão conjunta dos documentos e, a despeito de incorporar partes do documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, mantém de forma explícita a perspectiva do currículo centrado nas competências para a empregabilidade, em direção ao mercado. Ou seja, esses hibridismos e “confusões” seguem até hoje, por isso Ramos (2019, p.53) destaca que na Base Nacional Comum Curricular ocorre “a redução do conceito de formação geral básica ao conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimentos [...]”.

Faz-se mister, portanto, refletir sobre essas contradições e suas implicações pedagógicas para possibilitar a devida integração curricular, respeitando-se as reais necessidades de formação discente, para que essa histórica dualidade educacional não seja reproduzida e

perpetrada, mitigando-se assim processos fragmentados e excludentes, através de práxis pedagógicas contextualizadas, demonstrando, então, alguns caminhos para a construção do Currículo Integrado, pois como asseveram Araújo e Silva (2017) a educação escolar é uma importante contribuição para o processo de configuração de uma sociedade mais humana e o Ensino Médio Integrado é parte significativa dessa trajetória, uma vez que, acolhendo gerações que vão ocupando espaços decisórios, constroem também novos rumos históricos. Esse modelo configura-se enquanto proposta que visa enfrentar as chagas históricas que marcaram de forma profunda a estrutura social brasileira, permeada pela desigualdade econômica, pela intolerância de classe e de cultura e das injustiças sociais, promovendo um processo de formação que usa a pessoa como um meio humanamente ilegítimo.

6.4. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação integrada

Nesse contexto de luta histórica pela formação omnilateral discente, percebe-se que a lei 11.892/2008, implementa um padrão institucional integrador, representado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passa a ofertar o Ensino Médio Técnico de forma integrada ao Ensino Médio, ou seja, são fortalecidas, a partir desse modelo educativo, respostas aos tradicionais questionamentos sobre integração de sujeitos e conhecimentos, tendo em vista que a dualidade educacional ainda está presente nos processos escolarizados; e a proposta curricular desses Institutos é constituída pela integração entre as disciplinas, os estudantes e a comunidade, no sentido da promoção de práxis pedagógicas humanizadas e transformação social, gerando, portanto, expectativas para várias pesquisas, inclusive, para esse trabalho.

Nesses institutos, os avanços tecnológicos estão vinculados ao desenvolvimento humano, são construções sociais complexas e contraditórias. Nos processos socioeducativos, todos devem ter acesso a essa produção, bem como aos benefícios proporcionados por esse conhecimento.

[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem representar um modelo de educação profissional e tecnológica, diferente do que até então existia no Brasil, por propor a educação politécnica – uma formação omnilateral[...]. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimento e 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. A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado

reprodutor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes(BRASIL,2010, p.18).

Faz-se mister, assim, que o Ensino Médio Integrado não seja apenas uma concepção de ensino restrita às teorias, com uma construção curricular integrada cristalizada em documentos e em projetos que não passam dos papéis.

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência, tecnologia, teoria e prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL,2010, p.31).

6.5 Pressupostos para a formação integrada

Diante da realidade e das possibilidades no âmbito da educação profissional, tal como se configura no nosso sistema educacional, Ciavatta (2005, p.16-19) apresenta alguns pressupostos para a realização da formação integrada:

a) Projeto social: os diversos setores responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores) precisam manifestar “a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho”, não se deve negar as necessidades de sobrevivência desses jovens e adultos trabalhadores, levando-se em consideração no processo de desenvolvimento curricular, as pesquisas locais, para que se identifique oportunidades de labor;

b) Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades. Sobrepujar o dualismo tanto no que concerne aos impedimentos legais explícitos ou aqueles “mecanismos disfarçados na ausência de meios materiais para cumprir as duplas jornadas de escola e trabalho como requer a dupla matrícula”. Lutar contra a omissão de políticas públicas (como legislação pertinente, garantia orçamentaria e continuidade) que levem ao aumento da escolaridade;

Nesse espaço, é importante destacar o retrocesso imposto à sociedade brasileira mediante as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, através da Resolução CNE/ CP nº 01-2021, publicada em 06 de janeiro de 2021 pelo Diário Oficial da União, porque, conforme a nota de repúdio à essas Diretrizes, feita pela

Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2021,p.1), as estratégias contra a formação integral da classe trabalhadora estão presentes nos perigosos hibridismos

Expressões e conceitos do referencial crítico, como “trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre ciência, cultura e tecnologia como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho” são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento liberal, como “competências para a laboralidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros[...].

A transcrição, abaixo, dos incisos IV e V do artigo 3º (São princípios da Educação Profissional e Tecnológica) dessas Diretrizes confirma o estratagema neoliberal:

I-Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem na perspectiva de sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura.

II-estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção de conhecimento, da cultura e da tecnologia quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social (BRASI, 2021, p19)

c)A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica: as estratégias acadêmicas e científicas de integração precisam ser elaboradas coletivamente. A elaboração e o desenvolvimento curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas e nos projetos, articulando o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos;

d)Articulação da instituição com os alunos e os familiares: a formação integrada não se faz no isolamento institucional. A instituição precisa levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos, refletindo sobre as possibilidades de inserção social e laboral oferecidas pelo mundo, relacionando as modalidades formativas concedidas pela escola. Essas questões devem ser tecidas num processo de diálogo com os estudantes e suas famílias sobre as próprias expectativas destes e possíveis realizações. Inclui-se nesse espaço a consciência que a instituição precisa ter sobre as necessidades materiais dos estudantes (locomoção, alimentação) e as instalações portadoras de laboratórios, bibliotecas, oficinas para desenvolver um projeto educacional completo, integrando a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos que estão

sendo desenvolvidos. A escola constitui-se como elemento aglutinador, promotor de coesão social e de produção de memórias;

e) O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa: ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social, e supõe mais de um participante. É importante possibilitar aos estudantes horizontes de apreensão do mundo, além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido pelas normas institucionais, para que ele compreenda a relação teoria - prática como uma articulação criativa no processo de desenvolvimento do trabalho, já que este é uma atividade também criadora de arte, ciência e cultura, fundamental ao ser humano;

f) Garantia de investimentos na educação: investimentos intelectuais e financeiros e o compromisso ético- político, coordenados de uma forma inteligente em todo o processo educativo, envolvendo estudantes, professores e a sociedade num horizonte comum. É importante demarcar a realidade do possível na formação integrada, realizando experimentações, na avaliação, na pesquisa, acompanhando os sucessos e entendendo os limites de cada experiência.

Em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) encontramos também um destaque à importância da adesão de professores e gestores, responsáveis pela formação geral e pela formação específica dos estudantes, como pressuposto para a realização da travessia para uma sociedade mais justa via formação integrada e humanizadora. Nesse processo de elaboração coletiva das estratégias de integração, faz-se mister que se discutam posturas acadêmicas e científicas, atentando-se para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado numa pedagogia que vise o tecimento conjunto de conhecimentos gerais e específicos, onde os primeiros fundamentem os segundos e esses evidenciem que os saberes têm também um caráter produtivo.

7.0 Currículo Integrado e Projeto Integrador

O Currículo Integrado é um projeto emancipatório para os que vivem do trabalho, dessa forma também deve ser o Projeto Integrador inscrito como componente curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, pois conforme explicam Barreto et al (2007), o Projeto Integrador não constitui-se como uma disciplina a mais na matriz curricular, tendo em vista que é também uma metodologia que evidencia a necessidade de articulação entre os conhecimentos

estudados, na perspectiva da interdisciplinaridade, oportunizando ações integradoras entre sujeitos, saberes e instituições.

Para Ferreira e Felzke (2021), a efetivação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica é um processo desafiador, destarte, existem algumas alternativas para potencializar essa inserção e esse movimento do Currículo Integrado, dentre estas, tem-se o Projeto Integrador.

Henrique e Nascimento(2015) organizam uma tipologia para as práticas integradoras, podendo estas apresentarem-se da seguinte forma: práticas integradoras eventuais, a partir da iniciativa individual do professor, numa articulação interdisciplinar, bem como visitas técnicas e/ou projetos de ensino; práticas integradoras em contexto de atividades institucionais, que não estão inseridas nos currículos dos cursos mas podem ir se concretizando em projetos de pesquisa e projetos de extensão, e as práticas integradoras permanentes e curriculares, vinculadas à essência pedagógica de uma instituição de ensino, ou de um curso, materializadas em seminários temáticos , temas geradores e /ou no Projeto Integrador.

No Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, o Projeto Integrador constitui-se como uma prática integradora permanente e curricular, e está descrito no Projeto Pedagógico do Curso (2019, p.33) como uma “metodologia ativa que possibilita a integração dos conhecimentos de diferentes áreas, docentes e discentes”, pois articulam diversos pontos de vista e áreas do conhecimento, permitindo ao estudante compreender que o conhecimento disciplinar é construído por vários olhares, oportunizando assim, o encontro de significados mais amplos. Dessa forma, projetos interdisciplinares respaldam os discentes no entendimento das conexões entre as disciplinas, tematizando os eixos curriculares do Ensino Médio Integrado, a saber: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

É importante destacar que esses eixos curriculares são dimensões da vida humana, portanto, dimensões articuladoras da práxis, visto que são construções dos sujeitos históricos ao longo do tempo, portanto, não devem ser tratados como temas, pois dessa forma, o caráter abstrato do conhecimento sobrepõe-se ao histórico-social, atrapalhando o movimento concreto dos agentes sociais. Conforme explica Bezerra (2013), essa redução às dimensões temáticas representa um confronto com o princípio da integração.

Oferecer o Projeto Integrador no currículo oficial, segundo Henrique e Nascimento(2015), denota que a instituição de ensino pretende materializar esse ideal de Currículo Integrado, efetivando-se quando acontece a problematização e a reflexão de determinada realidade, mediadas pelo diálogo interdisciplinar e a união entre teoria e prática,

tornando-se fundamental, então, a socialização de experiências nesse campo para indicar possíveis caminhos entre conceitos e áreas de conhecimento, valorizando-se o papel dos sujeitos participantes, porque o foco de um Projeto Integrador é a formação humana.

A concepção, o planejamento, a execução e avaliação desta proposta educativa devem ocorrer mediante um trabalho coletivo entre as disciplinas e os participantes envolvidos porque a sua finalidade, conforme Silva (2014), deve estar direcionada ao processo de edificação de uma sociedade que prime pela justiça através da superação dos ditames capitalistas que almejam perpetuar a subserviência ao mercado e a constante lógica competitiva.

Silva (2014) assevera que o êxito do Projeto Integrador depende de vários condicionantes, tais como tempo para que se planeje coletivamente, condições materiais e predisposição para esse trabalho coletivo. O autor ainda destaca seis contribuições do Projeto Integrador para a efetivação do Currículo Integrado:

- 1)Direciona os docentes para um trabalho coletivo, articulando as áreas do conhecimento;
- 2)Incentiva os educandos a se dedicarem aos componentes curriculares tanto da formação básica quanto da formação técnica;
- 3)Mobiliza ações na tentativa de solucionar questões científicas e sociais;
- 4)Promove a pesquisa e destaca a importância de relacionar saberes;
- 5)Associa a prática e a teoria;
- 6)Estimula o desenvolvimento do sujeito e da coletividade.

A existência do Projeto Integrador no currículo oficial pode ser a garantia de um desenvolvimento sistemático e contínuo no espaço escolar para a efetivação de práxis pedagógicas que demonstrem um vínculo com uma concepção de conhecimento como uma totalidade social construída historicamente, conforme explicam Henrique e Nascimento (2015).

Para que as metodologias não sejam desvinculadas da prática social, com vistas à transformação da realidade, faz-se mister vincularmos os pressupostos de uma formação integrada, contidos no Projeto Integrador, à luz dos princípios do Currículo Integrado.

Costa (2012) explica que o Ensino Médio Integrado ainda não foi totalmente compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos por questões de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino. Assim, se o Projeto Integrador estiver apenas alinhado ao desenvolvimento de competências determinadas pelo mercado capitalista, a formação dos estudantes será limitada, segundo Feitosa (2019).

Araújo (1991) assevera que as técnicas de ensino são mediações do relacionamento educador-educando, desenvolvidas como condições necessárias e que devem constituir-se como situações favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. O autor parte do entendimento de que as ações didáticas também são objetos de disputa hegemônica entre trabalho e capital.

Os Projetos Integradores, no contexto do Currículo Integrado, representam mais que soluções didáticas de integração porque estão ligados às soluções ético-políticas, conforme Araújo e Frigoto (2015) explicam. Então, no movimento do Currículo Integrado, o Projeto Integrador caminha para a formação integral discente, vinculando a pesquisa e o estudo a um trabalho em equipe no processo de sistematização dos conhecimentos.

O Projeto Integrador, para Zen e Oliveira(2013), é diferente dos outros componentes curriculares porque não traz nenhuma lista de conteúdos prescritos, visto que desenvolve-se e concretiza-se a partir das necessidades de estudantes e professores, a partir de um tema gerador, para tentar trazer soluções acerca de uma problemática social, das questões do mundo do trabalho e/ou do universo escolar, tornando evidente o sentido histórico- cultural dos conteúdos escolares, envolvendo ainda o processo de explicação tanto da importância do estabelecimento da normatização da escrita, quanto no desenvolvimento de produtos educacionais.

Diante da necessidade de um estudo mais profundo sobre o Projeto Integrador como possibilidade de materialização do Currículo Integrado no Curso Médio Integrado de Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, visto que o Projeto Integrador está inscrito como componente curricular do curso, tem-se, como extensão dessa dissertação, um ebook acerca desse vínculo.

8.0 Paradigma da sociedade da informação: novas exigências para o trabalho, novas teleologias para a educação.

Para entendermos com toda a clareza possível as relações inerentes ao desenvolvimento de um trabalho com o Currículo Integrado e a formação integral discente no Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, precisamos compreender também os movimentos que interligam o paradigma da Sociedade da Informação (âmbito escolar no qual os estudantes em foco estão inseridos, âmbito político-econômico e social no qual todos estamos envolvidos) às exigências colocadas aos sujeitos do ensino e da aprendizagem desse curso na definição dos horizontes quanto a formação integral e a preparação profissional, refletindo sobre os fundamentos e especificidades da carreira do técnico em informática ,para,

assim, entendermos como um Currículo Integrado pode subsidiar esse processo de formação integral discente. Nessa sociabilidade, a informação tem também um valor imaterial

Não informação como unidade mínima em um sistema digital- bits circulando nas redes, mas informação enquanto conhecimento comunicado, capaz de gerar outros conhecimentos e tornar o indivíduo apto para analisar e identificar oportunidades dessa nova era (GONÇALVES e OLIVEIRA,2009, p.39).

Refletindo sobre as promessas do novo paradigma da sociedade da informação, e questionando o porquê do desejo de promoção dessa sociedade, Werthein (2000) explica que os estudos acerca do tema, vêm, ao longo do tempo, contrabalançando reações de medo, decorrentes das consequências da automação dos modos de produção, e reflexões sobre os aspectos positivos, tanto de forma equilibrada quanto de uma maneira ingenuamente entusiasmada, ingenuidade essa, oriunda, sobretudo, da possibilidade de integração mundial dos povos através das infovias globais, da base microeletrônica.

Nos últimos anos do século XX, a expressão sociedade da informação surge como substituta do conceito de sociedade pós-industrial e essa expressão, algumas vezes, é baseada na perspectiva tecnológica de um evolucionismo(a concepção de que a tecnologia segue um processo linear de desenvolvimento que envolve a todos) e no determinismo tecnológico, segundo o qual as transformações da sociedade obedecem a ordem da evolução tecnológica, seguindo essa lógica técnica e, portanto, neutra, está fora da ação dos fatores político- sociais (WERTHEIN, 2000).

Para Gonzalez e Oliveira (2009), os ambientes digitais podem ser comparados às cidades industrializadas, local onde o futuro acontece e os fluxos de trocas são ampliados e são inimagináveis as possibilidades de desenvolvimento social, político e econômico.

Esse pensamento referente ao determinismo tecnológico é deveras equivocado, uma vez que processos tecnológicos e mudanças sociais decorrem de uma complexa interação em que situações sociais pré-existentes, como a criatividade, o espírito científico e as condições da pesquisa influenciam o avanço tecnológico e as suas implicações sociais. Assim, o complexo tecimento das configurações sociais é distorcido, o que alimenta uma postura contemplativa dos sujeitos.

Nesse processo de entendimento, faz-se mister acrescentar o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), pois tal abordagem, conforme explica Auler (2011), busca reinventar o campo CTS no âmbito educacional, inclusive a partir de um olhar brasileiro, latino –

americano, possibilitando o desenvolvimento de um currículo que potencialize mecanismos de participação social, promovendo novos parâmetros no que concerne à Política Científico – Tecnológica e não apenas limitando-se num percurso curricular voltado à avaliação dos impactos pós-produção, tão comuns nas pesquisas científicas e nos bancos escolares, problematizando assim a suposta neutralidade científica e a perspectiva salvacionista atribuída à Ciência e Tecnologia, pensamento esse que reforça posturas paralisantes advindas dessa concepção de determinismo tecnológico, conforme mencionado anteriormente, porque apaga a influência do sujeito nesse processo, visto que só o expert, o especialista, pode solucionar os problemas, conduzindo toda a humanidade a um estado crescente de bem-estar social

Pode-se exemplificar esta concepção analisando soluções adotadas, de forma generalizada, no que concerne a insegurança. Supostamente a solução contra a violência é técnica: muros cada vez mais altos, cercas eletrificadas, alarmes, circuitos internos de tv. Este aparato técnico irá nos salvar da violência. Ficamos paralisados diante da nossa suposta segurança individual, naturalizamos a violência e não problematizamos o modelo socioeconômico em que essa insegurança ocorre (AULER, 2011, p.3).

Nascimento et al (2016) integram essa categoria (o movimento CTS) ao campo Trabalho e Educação destacando a necessidade de ir além das demandas do sistema de produção capitalista como pressupostos para os estudos, pois faz-se mister oportunizar ao educando o entendimento de um contexto científico–tecnológico dentro de uma concepção social, mediante a utilização de estratégias que permitam a esses estudantes uma nova imagem no que concerne ao conhecimento escolar, os permitindo confrontar suas representações e ampliar participações.

Continuando a discussão iniciada por Auler (2011), Nascimento et al (2016) destacam um importante ponto, por vezes não trabalhado no âmbito escolar: os estudos sobre os impactos da pré-produção (para que ocorra realmente a ampliação da participação social e a mitigação dos riscos gerados pelas aplicações técnico–científicas) já que muitas vezes não são encaminhadas às instituições escolares, e aos cursos de Educação Profissional, pesquisas e projetos possibilitando aos estudantes reflexões, discordâncias, reelaborações, novas fundamentações -ou até mesmo um alerta social- sobre determinados riscos concernentes; incluindo nesse processo, na realização de suas pesquisas, bem como no estudo de pesquisas engendradas por empresas (e disponibilizadas às instituições escolares para estudos), a elaboração de declarações públicas, a redação de ofícios, a organização de petições, discussões e protestos sobre o consumo de produtos ambientalmente inseguros, por exemplo, ou

orientando a sociedade sobre dado estudo, publicando boletins informativos, dentre outras formas de produção do saber escolar, de comunicação e de denúncia social.

Auler (2011) explica que, avaliando apenas os impactos da pós-produção, mantém-se intocável uma análise crítica, o pano de fundo. Abstendo-nos do essencial, só focalizamos o que é periférico.

Para que possamos dirimir alguns mitos que funcionam como entraves à participação social consciente no processo de mudanças estruturais, precisamos de reflexões contextualizadas, críticas e profundas, possibilitadoras do entendimento das atuais configurações sociais, no seu todo. Avaliando essas implicações, abrem-se caminhos contínuos para permitir a integração sociocultural e político-econômica permeados pela ética contínua, tanto no que concerne a algum ponto considerado negativo, tanto no que diz respeito às características elencadas como positivas, porque ajudam a elaborar resultados a partir da interação complexa.

Para Werthein (2000), um dos aspectos positivos da sociedade da informação é a sinergia que proporciona dinamismo quando o processo de mudança é deflagrado, reforçando a ideia de que é impossível a integração parcial ao paradigma novo, dando suporte às iniciativas que objetivam preparar a sociedade para tomar partido e enfrentar tendências referentes às transformações técnico -econômicas.

Bridi e Motim (2009) explicam que informação e conhecimento aliados às TICs possibilitam a democracia e o desenvolvimento, contudo, essas tecnologias estão sendo cada vez mais utilizadas para acumular poder e capital, porque esse novo modo de acumulação capitalista possui a intensidade dos conhecimentos desenvolvidos e uma rápida incorporação aos bens e serviços que vão sendo produzidos e acumulados.

Outro ponto positivo destacado por Werthein (2000, p.73) acerca da sociedade da informação seria o de possibilitar a integração ensino-aprendizagem de maneira “colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida”.

Indubitavelmente, algumas ferramentas tecnológicas nos subsidiam no processo de estudo, pesquisa e socialização dos conhecimentos, inclusive na interação à distância, porém, precisamos destacar, nesse momento histórico, algumas peculiaridades vivenciadas no processo pedagógico, consistindo em algumas dificuldades de efetivação do processo ensino – aprendizagem no período da pandemia da COVID- 19, onde os meios didático-pedagógicos ocorrem, sobretudo, mediados pelas tecnologias que promovem a integração e interação à distância, pois muitos estudantes, e até mesmo alguns professores, não possuem os aparelhos

(notebooks, celulares, tablets ou afins) necessários à manutenção da conexão com a educação formal, ou, ainda, não possuem Wi-Fi (Wireless Fidelity) ou outra forma de conexão em rede.

Locais apropriados para a concentração nos estudos também constituem-se como problemas, tendo em vista que situações como barulhos no âmbito da residência, ou demais situações adversas que gerem constrangimento aos sujeitos do ensino e da aprendizagem, revelam como o contato à distância escancara as desigualdades de renda e de oportunidades.

A exclusão dessa sociedade da informação revela também a não – inclusão de outros direitos sociais, constituindo – se como um dos desafios éticos que não será resolvido pelo avanço tecnológico em si, mas pela ação social coletiva e consciente.

Percebe-se então que

Ao lado desta Sociedade da Informação, há sem dúvida uma outra- a Sociedade da Desinformação- que pouco é retratada, porque aquela esconde esta, ou esta não é objeto de desejo da Ciência da Informação. Ao tratarmos da primeira, sem desviarmos o olhar para a “outra”, construímos um discurso vazio de sentidos. (CASTRO, 1997, p.20).

É preciso, portanto, conceituar a expressão sociedade da informação com o rigor necessário. Faz-se mister também discutir algumas das suas promessas que justificam essa evocação de esforços sociais em seu desenvolvimento.

Algumas questões devem nortear tal discussão: Quais as preocupações decorrentes desse paradigma tecnológico? Que desafios precisamos enfrentar para superar tanto as velhas quanto as novas desigualdades? Como o paradigma da sociedade da informação é trabalhado no curso médio técnico integrado em informática?

Antunes (2009) explica que no final da década de 1960 desencadeia – se, sobretudo na Europa Ocidental, um gigantesco ciclo de greves e lutas sociais que levam o capital, no seu espaço produtivo, a implementar uma reestruturação de forma global, objetivando tanto recuperar o seu padrão de acumulação quanto buscando manter uma hegemonia que dava sinais de decadência. Nesse contexto de escala global em que o capital redesenha velhas e novas modalidades de trabalho, o labor precário desenvolve-se com o objetivo de recuperar formas políticas, econômicas e ideológicas da dominação burguesa. Proliferam-se, assim, diferentes formas de empresa enxuta, cooperativismo, empreendedorismo, dentre outros modos alternativos de trabalho precarizado, incorporando elementos do discurso do proletariado, das

lutas sociais no combate ao desemprego e a precarização das relações trabalhistas, dando-lhes outras configurações sob evidente concepção burguesa.

Segundo Castells (2000), o paradigma da sociedade da informação começa nos EUA e na Califórnia nos anos 70, proporcionado pelo financiamento militar e pelos mercados ligados à industrialização eletrônica, e essa configuração já vem sendo desenhada no período de 1940, e o ano de 1960 teve um papel decisivo em virtude do clima de liberdade e criatividade cultural pertinente ao período.

Bridi e Braunert (2015) explicam que na década de 1970 o processo de reconfiguração das relações de trabalho, decorrente da crise do capital, engendra um processo de reestruturação com o intuito de recuperar os habituais lucros do sistema capitalista impulsionando a revolução tecnológica de base microeletrônica que colocou, no centro da economia, a informação e o conhecimento, emergindo um cenário caracterizado pelo desemprego estrutural crescente, pela flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho, intensificando os processos de terceirização e exploração dessas relações.

Discutindo as características do debate público sobre desenvolvimento, no alvorecer do século XXI, Werthein (2000) explica que a sociedade da informação é o principal traço desse debate tanto no nível local quanto global. Essa expressão, oriunda dos grandes países industrializados e de algumas discussões acadêmicas transforma – se de maneira veloz em jargão através dos meios de comunicação e chega ao universo vocabular das pessoas de forma conceitualmente difusa. Ou seja, a maioria dos autores citados considera o paradigma da sociedade da informação como uma estratégia do sistema capitalista para continuar operando hegemonicamente, contudo, para Castells (2000), esse paradigma representa apenas um novo desenvolvimento, decorrente de criatividade e rumo à evolução.

Castells (1999) discorda do termo sociedade da informação ou sociedade do conhecimento porque assevera que informação e conhecimento não são apenas o alicerce da nossa sociedade, mas porque sempre estiveram na base de todas as sociedades conhecidas historicamente. O autor explica ainda que a humanidade sempre estabeleceu seus esquemas de rede, estabelecendo conexões interpessoais, com suas dificuldades de coordenação de atividades e rupturas, mas a marca da sociedade em rede atual é que ela é movimentada pelas infovias, redes de tecnologias digitais, que são a coluna vertebral da sociedade em rede, manifestando – se de diversas formas, de acordo com a cultura de um povo, as suas instituições e o percurso histórico atinente a cada sociedade, num movimento informacional, por isso o autor cunha a expressão Sociedade Informacional.

Tais informações, segundo Castells e Cardoso (2005), podem ser flexíveis e adaptáveis em virtude da sua aptidão para descentralizar a sua performance diante de uma rede de elementos autônomos, enquanto coordena a tomada de decisões.

Antunes (2009) explica que o advento da “sociedade da informação” constitui-se numa mistura de argumentos pós-fordistas e pós-industriais no boom dessa economia na década de 90, ganhando notoriedade tanto em países capitalistas avançados quanto semiperiféricos no jogo de renovação da concorrência global, defendido pelos ideólogos e gestores de instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo Castells (2000), o paradigma da sociedade informacional apresenta as seguintes características:

A informação é sua matéria – prima: o desenvolvimento das tecnologias ocorre para possibilitar que o ser humano atue sobre a informação propriamente dita;

Os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade: sendo a informação parte constituinte de toda atividade humana, essas atividades são afetadas, de forma direta, pelas novas tecnologias;

Predomínio da lógica das redes: em virtude do desenvolvimento dessas novas tecnologias, esta lógica pode ser implementada, materialmente, em qualquer tipo de processo;

Crescente convergência de tecnologias: microeletrônica, telecomunicações, computadores, envolvimento da biologia. Destaca-se aqui o ponto central, pois diversas áreas do saber tornam-se interligadas nas suas trajetórias mediante o desenvolvimento tecnológico;

Flexibilidade: os processos têm alta capacidade de reconfiguração, pois a tecnologia possibilita mecanismos reversíveis, favorecendo a reorganização de componentes.

Para Castells (1999,p.27), na base de todo o processo de mudança social está um novo tipo de trabalhador, o autor define o trabalhador autoprogramado como “aquele que se dobra, sem se partir”, o inovador ser humano produtivo que precisa de uma reconversão total do sistema educativo em todos os níveis, desde a parte tecnológica e pedagógica à organização dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.

Reforçando os princípios neoliberais de competitividade, flexibilização do trabalhador, esse corolário pode diminuir a força de uma categoria, negando a precarização do trabalho e o aumento do desemprego.

Sobre essa perspectiva de Castells (1999), Pinheiro (1999, p.3) explica

À luz dessa reflexão ousamos discordar de Castells, pois entendemos que a interface desses impactos, - na nossa visão de mundo- produz resultados extremamente perversos para a humanidade, aumento da exclusão social, elevação dos índices de desemprego e da concentração da renda produzida.

Para Antunes e Braga (2009), o corolário sociológico de Castells, na obra em três volumes denominada A Era da Informação prenuncia que o trabalho degradado está sendo superado pelo avanço científico e tecnológico, bem como através da consolidação de alguns valores comuns entre trabalhadores e do gerenciamento de numa nova economia que unifica um modelo mais rico.

Antunes e Braga (2009) afirmam ainda que é preciso revelar o lado sombrio dessa atividade globalizada, com tendência à alienação do trabalho informacional, inserindo esse movimento num quadro mais amplo, através de análises de novos modelos gerenciais, da constituição de uma nova condição proletária nos serviços, que engendra novas formas de exploração econômica.

Agudo Guevara (2000) sugere lançarmos um olhar acerca da vivência concreta das sociedades da informação, porque essa perspectiva possibilita a revelação da forma como a reestruturação do capitalismo e a propagação das novas tecnologias da informação administradas pelo Estado ,mediadas ou lideradas , interagem com as forças sociais locais, promovendo algum processo de transformação social. Existem ritmos e níveis díspares nas várias sociedades no que tange à realização do novo paradigma, existindo a distinção entre grupos sociais “ricos” e “pobres” em informação. No novo paradigma, as desigualdades de renda e de desenvolvimento industrial são reproduzidas, alguns segmentos sociais excluídos precisam ser incorporados a informatização de processos sociais, e na grande maioria dos países em desenvolvimento, muitas pessoas aumentam a fatia dos não – integrados ao novo paradigma, tais como: pequenos produtores e comerciantes, docentes e estudantes da área rural e setores populares urbanos, populações marginalizadas, como desempregados crônicos e os “sem – teto”.

A sociedade da informação consiste em mais uma etapa do processo de desenvolvimento do capitalismo, pois está evidenciando que a produção, distribuição, circulação e consumo de bens imateriais têm como alicerce as relações mercantilistas, fundamentadas na propriedade privada dos meios de produção. A sociedade da informação também traz no seu bojo a injustiça e a desigualdade social (ROJAS,2007). Destarte, Dantas (1996) alerta que a informação não pode ser reduzida a um recurso de manipulação capitalista, como um instrumento de poder e de escasso exercício social.

Sociedade da Informação, Global Information Society, em seu nome de origem conceitual e linguística, Sociedade do Conhecimento, Nova Economia, são expressões geradas no interior do mesmo fenômeno e que, se não recobrem exatamente os mesmos significados, pertencem, contudo, ao mesmo campo semântico estendido na planura retórica redencionista da globalização (VOGT, 2001, p.1).

Albagli e Maciel (2007) pontuam que precisamos distinguir acesso à informação, acesso à tecnologia e acesso ao conhecimento, destacando que o acesso a equipamentos de informática não significa, necessariamente, maior acesso a informações e conhecimento.

Nesse contexto, de mudança de paradigma social (do industrial para o tecnológico informacional), os cursos técnicos de informática surgem dentro de um setor econômico denominado Tecnologia da Informação (TI), que compreende todo o conjunto de tecnologias em microeletrônica, bem como todo o processo de comunicação envolvido, tendo em vista que esse setor está inserido no âmbito da Tecnologia da Informação de hardwares e softwares.

Bridi e Motim (2011) explicam que nos anos 2000 houve um significativo desenvolvimento de alta tecnologia, e desse segmento econômico, relacionado à chamada “sociedade do conhecimento”, surgiram novas categorias profissionais, que receberam a denominação de “trabalhadores informacionais”, tais como: técnicos, analistas de sistemas, desenvolvedores de software, programadores, designer, consultores, prestadores de serviços de informática, incluindo os de suporte e manutenção de sistemas de rede, ou seja, uma gama de atividades ligadas à indústria de informática, incluindo a produção de hardware e montagem de computadores. Logo, as profissões também recebem a influência das transformações societárias. A questão teórico-analítica fundamental reside em explicar o impacto, no exercício profissional, dessa retroalimentação societária, pois um dos problemas do campo da Ciência da Informação é não entender que a eficiência mecanicista proporcionada à área não implica necessariamente em incorporação de tecnologias cada vez mais eficientes ou desenvolvimento tecnológico para todos.

Bridi e Motim (2015) afirmam que o segmento de Serviços TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), em 2010, no Brasil, representava 65, 2% dos postos de trabalho ocupados no âmbito da economia da informação, representando 992. 417 pessoas e destacam que

No setor de informática, a necessidade de conhecimento teórico, mas também prático, tende a atrair os jovens iniciantes. A juventude dos trabalhadores é outra característica do setor da informática (BRIDI E MOTIM,2015, p.358).

Portanto, é imprescindível abordar no currículo escolar todo esse contexto, colocando esses jovens a par dos tecimentos sociais que implicam na configuração da sua profissão.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2019), entendendo essa necessidade mundial, nacional e local de formação de profissionais na área de Informática, porque a Região do São Francisco tem vivenciado a mundialização dos mercados, demonstrando a necessidade da utilização de tecnologias da informação e de formas novas para o processo de gestão do trabalho diante da nova ordem no padrão de relacionamento econômico entre as nações, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFSertãoPE, campus Petrolina, institui em 2010, mediante a Resolução nº 10 do Conselho Superior de 19 de janeiro, o Curso Médio Integrado em Informática (de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos pertence ao eixo informação e comunicação).

No Projeto Pedagógico do Curso (2009, p.9), destaca-se a finalidade da implementação do curso: “para proporcionar o melhor uso da informação na tomada de decisões essenciais na atividade econômica” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p.9).

Para formar profissionais que desenvolvam programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação, utilizam ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados, realizam testes de software, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados, executam manutenção de programas de computadores implantados. Possibilidades de atuação: instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais, especialmente envolvendo programação de computadores (SITE DO IF SERTÃO, CAMPUS PETROLINA, CURSO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA,2021).

Precisamos refletir, junto aos estudantes, que decisões são essas tomadas a partir do uso da informação na atividade econômica: decisões apenas relacionadas ao mercado de trabalho, ou decisões concernentes ao mundo do trabalho? É sempre o mercado capitalista que está no controle das ações ou estas atitudes também são permeadas por laços de solidariedade, de respeito aos limites humanos no exercício profissional, incluindo a preocupação com as questões ambientais?

Castells (2000,p.9) ao mesmo tempo que afirma que a sociedade informacional configura uma nova Sociedade em Rede (decorrente da interação entre o novo paradigma tecnológico e a organização social, alicerçada num plano geral) e que precisa ser analisada em seus padrões e dinâmicas “ numa abordagem que nos leva a interrogar a formação de

conhecimento econômico, a partir do conhecimento baseado na tecnologia e na inovação” , desconsidera o perigo do trabalho flexibilizado, pois Castells (1999), exaltando a importância do trabalho autônomo como um componente ativo de uma rede, um trabalhador autoprogramado, onde as empresas tentam ao máximo conservá-lo, visto que ele detém uma grande capacidade de inovação(a maior fonte de sua produtividade), e a sua continuidade no emprego é reduzida porque está à procura de liberdade, de um tempo mais flexível, nega assim que existe uma precarização decorrente.

Mais uma vez, Antunes (2009) rebate explicando que entre as formas diversas de flexibilização, na verdade, precarização, podem-se destacar a salarial, a organizativa e a de horário. Essa flexibilização pode significar também liberdade para o empresário desempregar, a qualquer momento, os trabalhadores, sem que isso gere penalidades para ele, reduzindo ou ampliando jornadas de trabalho sempre que a empresa precise reduzir ou aumentar a sua produção e as suas vendas, subdividindo ainda o tempo de trabalho conforme a conveniência do capitalista, em escalas ou turnos, mudando as características do trabalho e pagando salários baixos, incompatíveis com a força de trabalho empregada e as reais necessidades humanas.

Ou seja, desde o início do desenvolvimento da sociedade da informação, essa condição tecnológica não permeia a realidade de todas as pessoas, no sentido de viabilização de processos de estudos, e para a classe que vive do trabalho, configura-se como trabalho precário, contudo, mesmo assim, os impactos ambientais e a flexibilização decorrentes, como um reflexo desse paradigma tecnológico, serão, de alguma forma, vivenciados por todas e todos. Concorda-se com Dias (1997) quando esse autor assevera que, às vezes, o mercado parece reinar sozinho, ancorado num grande monopólio de comunicação e tecnologia.

Porém, uma sociedade consciente da própria formação e possibilidade de reconstituição, pode aproveitar não apenas a profusão de informações difundidas sob esse paradigma, mas refletir sobre os conhecimentos no sentido da promoção de um mundo melhor, indo do diálogo e das informações fragmentadas ao conhecimento consistente, revelador e transformador.

Sendo a flexibilidade uma das características da sociedade da informação, fundamenta também os anseios que os trabalhadores, produtores e usuários têm de aperfeiçoamento intelectual e técnico contínuo, tendo em vista que esse é um requisito bastante propagado pelo capitalismo, porém, cumpre lembrar que muitas vezes mesmo o profissional considerado pelo sistema como qualificado fica desempregado ou submetido à precarização do trabalho, num ciclo de angústia e culpa por acreditar que sempre encontra-se aquém e precisa insanamente fazer mais.

Ao explicar a sociedade em rede, Castells (2000) afirma que esta consiste numa estrutura social alicerçada em redes que são operadas por tecnologias de informação baseadas na microeletrônica que processam, geram e distribuem informação acumulada nos nós dessas redes.

A sociedade em rede não é pura estrutura operada por tecnologias de comunicação, como indica Castells (2000), pois quem a opera são os seres humanos, motivados pelo mercado ou pelo mundo do trabalho e os seus desideratos correspondentes.

Os técnicos em informática também estão submetidos, como os demais profissionais, à lógica de valorização do capital e de formas de contratação flexível, sendo suscetíveis, portanto, ao jogo contratual que provoca angústia e ansiedade diante do corolário de aperfeiçoamento contínuo (uma questão é estudar, ampliar os seus conhecimentos, outro fato é pensar que tais conhecimentos devem estar sempre à serviço do capital, desconsiderando ou não enxergando o jogo capitalista que pode ser insalutífero na manutenção e ampliação desses saberes enquanto conhecimento alienado) tendo em vista que esse requisito é bastante propagado pelo sistema capitalista de produção, contudo, o aprimoramento profissional não é condição determinante para a empregabilidade. É preciso, pois, lembrar que, conforme explica Oliveira (2000), existe um condicionamento social que trabalha na crença de que os valores democráticos permeiam nossa sociedade, sobrando assim manipulação do mercado através das suas influências políticas.

Através das palavras de Antunes (2009) sobre os sentidos do trabalho, refletimos também sobre o compromisso do Currículo Integrado em perscrutar e deslindar tais significados, de forma que busque também conceder possibilidades de superação dos mecanismos opressores enquanto movimento contra- hegemônico, pois tais estudos e posturas desencadeiam um conjunto de subsídios que procuram “instituir uma nova sociedade dotada de sentido humano e social dentro e fora do trabalho”(ANTUNES, 2009, p. 232).

No trabalho pedagógico organizado através do Currículo Integrado, podemos destacar também para os estudantes que, de acordo com Antunes (2009), mesmo vivendo o avanço da mundialização do capital pode ocorrer também a mundialização das lutas sociais trabalhistas.

Um trabalho pedagógico organizado mediante um Currículo Integrado constitui-se como ferramenta imprescindível no movimento constante de transformação da realidade, num fluxo pari passu aos demais movimentos sociais, pois envolve a inteireza humana no processo educativo formal, ampliando conhecimentos e a luta constante por dignidade, para todas e para todos e não para algumas ou alguns!

Destarte, é sempre mister que nos cursos elaborados sob a égide do paradigma da sociedade da informação, reflitamos junto aos estudantes, em todos os componentes curriculares e em todas as atividades integradoras, sobre o movimento dos conhecimentos e a natureza desses, sobre quem tem acesso a eles, quem se beneficia deles e sob quais formas.

9.0 Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado em Informática

A LDB n°9394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 12, inciso I, preconiza que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar a sua proposta pedagógica, portanto, o Curso Médio Integrado em de Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, apresenta as diretrizes pedagógicas que norteiam a organização do curso alicerçada nessa lei(bem como em outros documentos institucionais), em consonância com as bases legais pertinentes à educação nacional, tais como o art.26 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como permanente construção da identidade entre a escola e o território na qual está inserida (BRASIL, 2018, p.3).

Utilizar-se-á, nas reflexões sobre esse Projeto de Curso, a categoria de análise concedida pelos autores FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS (2005,p.58) tendo em vista que, conforme mencionado anteriormente, são importantes estudiosos sobre o Currículo Integrado no Brasil e coadunam, portanto, com o significado de formação integral discente proposta neste trabalho, e sintetizam da seguinte forma o ideal para um Projeto Pedagógico de Curso:

- A educação não pode ser reduzida às determinações do mercado de trabalho, mas não pode negligenciar as necessidades da produção econômica, efetuando tanto estudos relacionados às demandas locais quanto globais;
- Deve envolver toda a comunidade geral, discutindo coletivamente as estratégias acadêmicas de integração curricular, articulando o geral e o específico, a teoria e a prática;

- Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar as melhores condições didático-pedagógicas;
- Possibilitar que esse projeto se transforme numa experiência participativa e de recriação permanente;
- Resgatar a escola como lugar de memória, conhecendo a totalidade a partir das relações sincrônicas e diacrônicas;
- Estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões;
- A interdisciplinaridade é um princípio organizador do currículo, sem comprometer a identidade epistemológica das diversas disciplinas.

Silva (2012) afirma que um documento com essa finalidade pode ser importante para os professores como uma referência de análise para a escola, porém, não pode ser tratado como uma cópia fiel da realidade.

Se, por um lado, há a exigência legal de formular e apresentar um documento intitulado projeto pedagógico, por outro, isso não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto comum (SILVA,2012 , p.05).

Faz-se necessário, portanto, pesquisar a prática e discutir o assunto.

O projeto ora analisado é organizado a partir de uma construção coletiva, pois menciona que levou em consideração diferentes vozes que refletiram conjuntamente sobre a realidade local e as necessidades de formação dos estudantes, objetivando a formação humana em sua totalidade, baseando-se, para tanto, nos fundamentos científicos e socioculturais vinculados à preparação profissional. Porém, durante a leitura não se consegue identificar os detalhes de como os alunos e a comunidade foram ouvidos.

De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática está inserido no Eixo Informação e Comunicação, compondo 1950 (mil novecentas e cinquenta horas) de formação de base comum do Ensino Médio, 1260 (mil e duzentas e sessenta horas) da formação técnica, sendo 360 (trezentas e sessenta) horas do Núcleo Politécnico, para proporcionar a elaboração do conhecimento a partir da interdisciplinaridade.

Percebe-se que o fazer pedagógico adotado nesse manuscrito está sendo tratado como práxis pedagógica, o que indica a consciência de que a teoria e a prática estão intimamente vinculadas, compondo uma totalidade indissolúvel.

Possui modalidade presencial de oferta, com 35 vagas autorizadas num funcionamento diurno, cujo estágio não é obrigatório e o tempo mínimo de integralização corresponde a três anos (salvo em casos de aproveitamento de disciplinas). É de suma importância pontuar aqui sobre o respeito ao ritmo individual do estudante. O tempo máximo é delimitado em 4 anos e meio, tem periodicidade anual de oferta e foi criado através da Resolução nº10, do Conselho Superior de 19 de janeiro de 2010, e essa versão ora analisada foi reformulada mediante a Resolução nº64, em 27 de dezembro de 2019, entrando em vigor para os estudantes que ingressarem a partir do primeiro semestre de 2020.

O Projeto deixa claro que a ampliação da oferta da Educação Profissional Tecnológica, articulada à educação básica, é um grande desafio, ou seja, mostra que a instituição está aberta a aprender constantemente e a educação ofertada está fundamentada numa perspectiva humanista, numa inserção participativa, no processo de desenvolvimento econômico e de transformação da realidade.

No Projeto Pedagógico do Curso (2019), consta também que o profissional técnico em informática, devido a mundialização dos mercados e a nova ordem no padrão de relacionamento econômico entre as nações, necessita do uso intensivo de tecnologias da informação e de novas formas de gestão do trabalho, e destaca ainda que esses profissionais precisam ser críticos e com amplo conhecimento nas diversas áreas do saber

[...]oportunizando ao aluno uma educação sólida, atualizadas, com competências abrangentes e adequadas ao mercado. Tais competências irão possibilitar-lhe transitar com maior desenvoltura no mercado de trabalho e atender às várias demandas da sua área profissional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO,2019, p.12).

Sobre as expressões competências e mercado de trabalho, supramencionadas no Projeto Pedagógico do Curso (2019), faz-se importante chamar a atenção para o que Frigotto (2001b) denomina de uma educação gerenciada com alicerce no mercado, conforme determina os homens de negócio. O autor esclarece que, pela necessidade de sobrevivência, os estudantes devem ser preparados também para as solicitações advindas do mercado de trabalho, porém, o estudante deve ser formado a partir do entendimento do significado do mundo do trabalho, onde existe um deslindamento dos condicionantes históricos, e um destaque para o sentido ontológico do trabalho.

O objetivo geral do curso é

Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em informática, conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócios históricos e culturais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2019, p.16).

Cabe aqui também uma reflexão; Ramos (2008) deixa claro que primeiro, no Currículo Integrado, vem a formação humana porque o estudante é visto, antes de tudo, como um sujeito histórico, então por mais que esse Projeto Pedagógico reforce seus fundamentos científicos e históricos a partir da formação humana integral na elaboração do currículo(mesmo que a Educação Profissional esteja inserida no contexto da sociedade capitalista, sendo, portanto, uma travessia), entende-se que o destaque do documento é a preparação para o trabalho do mercado capitalista.

É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, reconhecendo jovens e adultos não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2008, p.06).

Logo em seguida, o primeiro objetivo específico menciona o aprimoramento do educando como pessoa humana, levando em conta sua formação ética, a autonomia intelectual de pensamento, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa.

Aprimorar o educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e democrática (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2019, p.16).

Cabe aqui uma pergunta: não seria esse o objetivo geral, alicerçado na formação integral discente? não poderia ser elaborado um objetivo geral que partisse da inteireza humana e envolvesse a formação profissional? por exemplo: Aprimorar o educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico mediante um trabalho pedagógico baseado nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócios históricos e culturais que proporcione, como decorrência, um profissional competente e que exercite dignamente seu ofício.

Depois, partir-se-ia para as especificidades da formação do técnico em informática, pois não se pode negar a importância dessa formação específica, visto que esses estudantes precisam dominar essas técnicas de produção para ingressarem ao mundo do trabalho, inclusive, às exigências do mercado capitalista, para garantirem a sua existência, contudo, precisam, sobretudo, ser considerados na sua inteireza, e esta, evoca, primeiro, à formação humana, pois assim serão profissionais dignos, éticos e bem preparados intelectualmente.

No Perfil Profissional de Conclusão, o técnico de nível médio integrado em informática deve ser um agente impulsionador do desenvolvimento sustentável da região.

No tópico sobre Estrutura e Organização Curricular, o trabalho é abordado como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia, onde teoria e prática são indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, num movimento de interação disciplinar, visando à superação da fragmentação dos conhecimentos.

A pesquisa também é destacada como um princípio pedagógico, pois a investigação aguça a curiosidade nos discentes, tornando-se agentes de um processo educativo.

A Estrutura curricular do curso foi organizada pelo Núcleo Tecnológico, formado pelas disciplinas de formação específica, pelo Núcleo Politécnico, correspondente às disciplinas que correspondem aos fundamentos científicos, organizacionais e ético-político que alicerçam as tecnologias do sistema de produção social; pelo Núcleo Comum, que refere-se às disciplinas que dizem respeito às áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza e pelo Núcleo Integrador, que constitui o espaço do currículo de promoção da interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos.

Os componentes curriculares optativos envolvem 30 horas, formado pelas seguintes disciplinas: Estatística, Inovação Tecnológica e Empreendedorismo, Física Experimental, Informática Básica; podem, contudo, ter outros componentes definidos pela coordenação. Essas turmas são consideradas especiais porque são formadas de estudantes de diferentes turmas e cursos, tal postura provoca muita riqueza no processo de integração dos saberes. Os estudantes, por sua vez, não podem ultrapassar 60 horas por semestre e são consultados com antecedência através de um questionário sobre as preferências, dentre as opções disponíveis.

A Prática Pedagógica é vista como superação da aprendizagem apenas teórica, oportunizando o pleno desenvolvimento profissional, com a utilização de laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outros, através de projetos de pesquisas ou intervenções.

Também são adotadas Políticas de Educação Ambiental, que devem imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos.

A Metodologia é vista como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos, além da integração da educação básica com a educação profissional, recomendando-se considerar as características específicas dos discentes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além da observação dos conhecimentos prévios para uma melhor orientação na reconstrução dos conhecimentos escolares, através de metodologias ativas e ensino híbrido, utilizados nos Projetos Integradores, por exemplo; buscando soluções para uma problemática.

As atividades acadêmicas possibilitam uma maior interação do curso com a comunidade externa mediante projetos de extensão significativos.

A avaliação discente dar-se-á sempre de forma diagnóstica, formativa e somativa, vivenciadas, inclusive, através de fóruns e atividades de portfólio.

O estágio supervisionado não é obrigatório, pois alguns estudantes estavam encontrando muitas dificuldades no cumprimento da carga horária, dificultando sua formação.

O Campus desenvolve pesquisa através dos seguintes programas institucionais:

- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC e PIBIC Jr);
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI);
- Programa Institucional de Voluntário de iniciação Científica (PIVIC).

Os Projetos terão seus resultados apresentados na Jornada de Iniciação Científica e Extensão (JINCE) do IFSertãoPE, em Congressos e no Semiário De Visu, periódico científico; isso demonstra, portanto, uma sensibilização no sentido de socializar conhecimentos e promover a integração curricular.

Após leitura criteriosa do supracitado documento, percebe-se a existência de alguns hibridismos entre a pedagogia das competências e as proposições do Currículo Integrado, mas há a descrição de importantes ações no sentido de rompimento com práticas academicistas separadas da prática social, contudo, as informações coletadas na pesquisa de campo, junto aos estudantes, possibilitaram novos esclarecimentos, conforme verificar-se-á no capítulo sobre os resultados e as discussões.

10.0 METODOLOGIA DA PESQUISA

10.1 Caracterização da pesquisa

No que tange ao campo dos objetivos, pode ser caracterizada como uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória pois investiga aspectos até então não conhecidos sobre o fenômeno pesquisado no lócus em estudo, tais como a verificação das concepções de Currículo Integrado junto aos estudantes do terceiro semestre do Curso Médio Integrado em Informática e como eles sentem essa integração. É descritiva porque tem a necessidade de identificar e descrever determinadas características que subsidiam o entendimento do fenômeno (GIL,2002), como por exemplo a descrição dos elementos que compõem o Currículo Integrado e o significado de formação discente nesse contexto.

Quanto a natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois pretende, mediante os conhecimentos levantados, produzir um instrumento de intervenção (um ebook), visando aprofundar os conhecimentos sobre o Currículo Integrado e o desenvolvimento do Projeto Integrador à luz desses princípios, contribuindo, dessa maneira, com a formação integral discente do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina.

Em relação aos procedimentos técnicos para obtenção dos dados, a pesquisa classifica-se como bibliográfica, documental, pesquisa de campo, estudo de caso. Bibliográfica porque sua base teórica envolveu levantamento bibliográfico a partir de publicações em livros e artigos científicos, documental em decorrência da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado em Informática, tendo em vista que essa análise permite um certo entendimento do processo de construção do mesmo e a verificação do quão alinhado está com os pressupostos do Currículo Integrado, bem como da sua fundamentação legal, pesquisa de campo porque caminha além do aporte bibliográfico, buscando informações novas, dos atores sociais envolvidos a partir da coleta de dados em campo mediante questionário aberto contendo 19 perguntas para os discentes, essas questões estão dispostas no capítulo sobre resultados e discussões.

Para Trivinõs (1987), a utilização de questionário aberto como instrumento de coleta de informações considera a importância da participação do sujeito como elemento primordial do fazer científico, visto que tal postura ressalta a implicação do pesquisador com o estudo, pois as pessoas que concedem as informações são vistas como elementos decisivos no processo.

Estudo de caso tendo em vista que se interessa em descrever com exatidão os processos e concepções em pequenos números de casos (FLICK, 2013).

No que concerne a forma de abordagem do problema é considerada como uma pesquisa qualitativa, uma vez que existe uma valorização do processo e não do produto e a fonte direta dos dados é o próprio ambiente do fenômeno estudado, abrangendo a subjetividade que não pode ser mensurada quantitativamente (GIL, 2002).

Na análise de informações, para verificarmos se os estudantes compreendem que o Currículo Integrado é um projeto societário e movimento pedagógico contra-hegemônico e identificar como ocorre esse entendimento, ou seja, a práxis pedagógica concretizada, utiliza-se a análise de conteúdo de Bardin (1977), pois a autora acomoda os procedimentos sistemáticos da técnica em fases como; organização da análise, codificação, categorização e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, possibilita uma hermenêutica controlada, para que se compreenda melhor as articulações pedagógicas envolvidas.

Assim, após leitura cautelosa de cada questionário, à luz do referencial teórico, deu-se a codificação manual a partir dos próprios temas referentes à cada pergunta, em seguida, realizou-se os agrupamentos e a categorização. Conforme explica Trivinõs (1987), quando as pesquisas em educação adotam Bardin ao mesmo tempo que utilizam-se de um referencial teórico permeado pelo materialismo histórico dialético, pode-se gerar, a priori, um dilema (porque alguns autores acusam Bardin de conceder uma metodologia positivista), porém, este é solucionado da seguinte forma: a força e o valor de qualquer técnica e análise de informações estão determinados no apoio do seu referencial teórico, que no caso do materialismo histórico-dialético, é mediado pela prática social da humanidade, refletindo-se sobre o ser social e as relações materiais estabelecidas, configuradas e reconfiguradas.

10.2 Pesquisa de campo

Antecedendo a fase de campo, esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética do IF Sertão Pernambucano que verificou se todos os critérios de padrões éticos foram devidamente atendidos, disponibilizando na Plataforma Brasil, no dia 1 de julho de 2021, o parecer consubstanciado, número 4.823.048, com a autorização para a pesquisa de campo.

O estudo de caso ocorreu no IFSertãoPE, campus Petrolina, com 35 estudantes do Curso Médio Integrado em Informática. O Instituto oferece 21 cursos e na modalidade de ensino Médio Integrado oferta os seguintes: Química, Edificações, Eletrotécnica e Informática.

O primeiro encontro com os estudantes foi realizado no dia 05/07/2021 mediante a Plataforma de Reunião Google Meet, (através da concessão de um tempo-espço ofertado pelo professor de Língua Portuguesa) diante da necessidade atual de ensino remoto ocasionada pelo cenário provocado pela pandemia da COVID-19.

A pesquisadora apresentou-se aos estudantes, considerando as suas vozes como manifestações de sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem e imbuída do estudo do referencial teórico que fundamenta o Currículo Integrado, explicando-lhes os objetivos da pesquisa e esclarecendo como seria feita a coleta de informações, que até aquele momento ocorreria mediante quatro oficinas pedagógicas, realizando nesse espaço a leitura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como do Registro de Assentimento, destacando-se ainda que os responsáveis legais pelos educandos menores de idade ou aqueles estudantes com outras dependências jurídicas específicas, poderiam acionar a pesquisadora a qualquer momento, por isso, nesse primeiro encontro, houve a solicitação para a inserção no grupo de WhatsApp dos estudantes para a manutenção do elo no transcorrer da pesquisa, disponibilizando-se então os arquivos digitais contendo os mencionados termos.

Nesse ínterim, de contato com os estudantes e os seus responsáveis legais para a coleta de assinaturas de forma digital, por mensagem de textos e áudios via WhatsApp, foi identificada a dificuldade de algumas famílias com esse tipo específico de assinatura e a necessidade de mudança de rota tendo em vista que estava se aproximando o recesso escolar e os professores estavam fazendo as revisões para as avaliações do período e o trabalho de coleta de dados mediante oficinas pedagógicas requer um tempo maior.

Então a medida mais adequada a ser tomada na ocasião consistiu na elaboração de um questionário, contendo 19 questões, abrangendo as perguntas provocativas que estariam nas oficinas e que iriam conceder esclarecimentos sobre como os estudantes compreendiam o Currículo Integrado no percurso pedagógico do seu curso.

Assim, nesse momento, através do respaldo do professor de Ética e Relações Interpessoais no trabalho, na concessão de um novo tempo-espço pedagógico para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um novo encontro via Google Meet no dia 20 de julho de 2021, para explicar o questionário e o seu porquê nessa coleta de informações.

Após os devidos esclarecimentos nessa reunião, o questionário foi enviado ao grupo de WhatsApp dos estudantes. No transcorrer dos dias, seguem os esclarecimentos via mensagens de texto e áudios no privado de cada um deles, com as informações pertinentes também para os seus responsáveis legais.

As explicações são referentes tanto às perguntas do questionário, aos objetivos da pesquisa e às orientações para as assinaturas digitais (tanto as assinaturas dos estudantes quanto às dos seus responsáveis), momento esse muito importante, visto que também foi permeado de incentivo à pesquisadora e demonstrações de respeito e carinho por alguns membros da família dos educandos, além do apoio constante destes, em palavras e nas orientações (de uns aos outros e aos seus responsáveis legais), em como realizar essa assinatura digital, constituindo-se assim num processo de pesquisa vivo e repleto de significado social e configurando-se, para a pesquisadora, o momento mais sublime de todo o mestrado.

A turma era composta no seu início por trinta e cinco estudantes, sendo que no período da pesquisa, alguns haviam, infelizmente, desistido, e dos que continuavam frequentando as aulas, 26 entregaram o questionário devidamente respondido.

Quanto ao questionário, a primeira pergunta refere-se aos sentimentos dos estudantes ao ter que escolher uma profissão já no Ensino Médio, e as demais 18 perguntas dizem respeito ao significado do Currículo Integrado, ao entendimento acerca do paradigma da sociedade da informação, e a compreensão referente as práticas integradoras e sobre os eixos estruturantes do Currículo Integrado, a saber: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Para organizar a sistematização desse entendimento, ordenou-se as 18 (dezoito) perguntas feitas aos estudantes, mediante um questionário aberto, nas seguintes categorias: 5 (cinco) perguntas que abordam a compreensão do conceito de Currículo Integrado, 3 (três) acerca do entendimento das práticas integradoras enquanto movimentos e estratégias de desenvolvimento do currículo Integrado, e 10 (dez) sobre a compreensão do significado dos eixos estruturantes do Currículo Integrado, quais sejam: trabalho, cultura, ciência e tecnologia; assim distribuídas: 6 (seis) perguntas sobre o eixo trabalho, 1 (uma) pergunta sobre o eixo cultura e 3 (três) perguntas sobre o eixo ciência e tecnologia (abrangendo inclusive a questão sobre o paradigma da sociedade da informação, tendo em vista que representa uma síntese de todos esses eixos estruturantes), para sentirmos a realidade não apenas nos seus efeitos, mas no questionamento das suas origens históricas vislumbrando as possibilidades de transformação.

11. RESULTADOS E DISCUSSÕES

11.1 Primeiras impressões

Esse capítulo traz os resultados e as discussões referentes às respostas concedidas pelos estudantes ao questionário contendo 19 perguntas abertas.

As respostas obtidas foram sistematizadas para um melhor entendimento, pois a sistematização, para Jara (1996), é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências, ordenadas e reconstruídas, que evidenciam o sentido do vivido, as causas que interferem no processo e o porquê de estar sendo desenvolvido dessa forma. Liga-se assim, conforme Falkembach (2000), com as intenções do sujeito comprometido com as reflexões sobre dado processo educativo.

Enquanto processo de produção de conhecimento, a sistematização representa um vetor das relações acadêmicas e da práxis pedagógica cotidiana que está sendo sistematizada, iluminando o exercício da reflexão do pesquisador, reforçando o sentido da complementaridade, conforme explica Lotterman (2012), pois para esse autor, na sistematização a condição histórica é eleita enquanto elemento fundante da apropriação do real, habilitando o coletivo a pensar sobre sua própria experiência para elaborar outro contexto histórico, problematizando as situações e abrindo novas possibilidades para o ato criativo.

Antes de apresentar os resultados acerca do entendimento dos discentes sobre a sua compreensão acerca do Currículo Integrado e as práxis pertinentes à essa concepção, faz-se mister começar “ouvindo” os depoimentos dos estudantes (Quadro 1) e protegidos nesse espaço por nomes fictícios, do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina, acerca dos seus sentimentos sobre a escolha de uma profissão nesta etapa estudantil e nessa fase da vida, tendo em vista que os filhos da classe trabalhadora, na maior parte das vezes, precisam ingressar no mundo do trabalho cedo, por necessidade de sobrevivência e/ou para complementar a renda familiar, então, tem-se o intuito de demonstrar que esta é uma realidade geral, que inclusive compõe vasta literatura descrita pelos estudiosos do campo trabalho-educação, e ao mesmo tempo uma realidade específica (integrando-se a esse contexto de estudo no âmbito nacional), ilustrando o fato de que essa condição é produzida por um conjunto de situações inter-relacionadas, porque mesmo que a realidade constitua-se como um todo dialético, e podendo assim ser compreendida, jamais deve ser abordada a partir de pré-determinações ou previsibilidades ingênuas, conforme explicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Quadro 1- Quais as sensações você experienciou ao ter que escolher uma profissão já no Ensino Médio?

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Amora	“Realmente não é uma decisão fácil, mas algumas atitudes podem ajudar, o fundamental é conhecer as diversas profissões existentes no mercado, bem como especializações, ou seja, as diferentes opções que existem”.
Patrícia	“De ser uma pessoa mais racional e responsável em relação ao meu sucesso profissional.”
Ariston	“Sensações de responsabilidade e pensamento no meu futuro também”.
Clara	“Uma das melhores, ingressar num mundo de oportunidades o quanto antes, pois o Instituto Federal oferece inúmeras oportunidades”.
Joel	“Uma sensação de alegria e uma experiência diferente”.
Cássio	“Apesar de ser uma área que tenho mais afinidade, é uma sensação estranha já escolher de cara assim um rumo de trabalho”.
Antônio	“Medo e a insegurança”
Roberto	“Ansiedade e preocupação”
Remiel	“Pressão, ansiedade e medo de não ser boa nisso”.
Jamile	“Querendo ou não sempre terá uma leve pressão de você mesmo e das pessoas à sua volta e também medo de que aquilo não é o “caminho certo” para seguir pois era algo totalmente novo pra mim”.
Carla	“De início, foi um pouco assustador, pois era uma pressão a mais, e eu também tive muito receio porque eu não tinha nenhum conhecimento nessa área e eu percebi que alguns alunos já dominavam o assunto, mas eu sei que isso vai me trazer muitas oportunidades”.
Jonathan	“Foi muito cansativo, já que trabalho de noite e estudo à tarde, mas já me ajuda.”
Lívia	“Tive receio e muitas dúvidas ao escolher a área, mas acabei escolhendo por vontade própria, o que achei que traria uma melhor experiência pra mim.”
Rubens	“Foi um pouco difícil pois é bem difícil decidir que profissão levar pois apesar de eu gostar de informática eu também gostava de química, o que me deixou um pouco indeciso.”

Continua

Cont. Quadro 1.

Quadro 1. Quais as sensações você experienciou ao ter que escolher uma profissão já no Ensino Médio?

Cristiano	“Eu diria que ansiedade, medo e incerteza”.
Lara	“Um pouco de desespero e ansiedade, me perguntava o tempo todo o que eu queria ser e o que mais valeria apenas escolher, mas agora eu acho que escolhi uma boa profissão.”
Ranielson	“Eu já tinha esse curso em mente como uma opção de profissão”
Henrique	“É difícil ter que escolher uma profissão no ensino médio. Mas é bom ao longo prazo, já que, às vezes, o que a gente planeja não dá certo. Já ter uma profissão, é muito bom para ter uma válvula de escape.”
Saulo	“Segurança. Sinto que vou me preparar o quanto antes para o mundo de trabalho.”
Poliana	“Me senti muito responsável mesmo tendo em mente que não vou seguir essa profissão.”
Meire	“Ainda não passei por essas sensações.”
Natália	“Sensação de um ciclo novo sendo incluído na minha vida que eu via como uma porta que me possibilitaria mais chances mais na frente, uma sensação de felicidade por mais uma experiência”.
Matias	“Não encarei muito como um trabalho não, encarei mais como um ótimo curso, geralmente sou uma pessoa nervosa, mas por ter a certeza de que curso escolher fiquei tranquilo”.
Camilo	“Pra ser sincero eu meio que não tive tempo para experienciar... eu tinha que seguir em frente, não tinha preferência em nenhum dos cursos aí apenas escolhi”.
Kiera	“Achei bem de boas. Gostei”
Marvil	“Não me recordo de já ter escolhido alguma profissão até o presente momento”.

Fonte: Própria autora

Para poucos estudantes foi algo tranquilo, como a entrada num mundo de oportunidades e a possibilidade de realizar um curso para ampliação dos conhecimentos, conforme o depoimento de Marvil, que nem sentiu, no processo de escolha, que estava optando por um curso profissionalizante no Ensino Médio, ou seja, um meio de preparação para o mundo do trabalho.

A grande maioria, contudo, descreve a experiência utilizando palavras como: medo, ansiedade, desespero, incerteza, indecisão. Um quadro emocional acionado por uma pressão mercadológica que atinge as famílias e o mundo juvenil, convocando-os a rapidamente procurarem seu “lugar no mundo”; leia-se: mercado capitalista!

Destarte, através dessa demonstração, reforça-se a importância desse tipo de pesquisa para acolher esses estudantes no sentido de evidenciar a relevância de uma formação integral e lutar para a sua efetivação enquanto práxis pedagógica humanizadora, tal como propõe o trabalho pedagógico à luz dos princípios do Currículo Integrado.

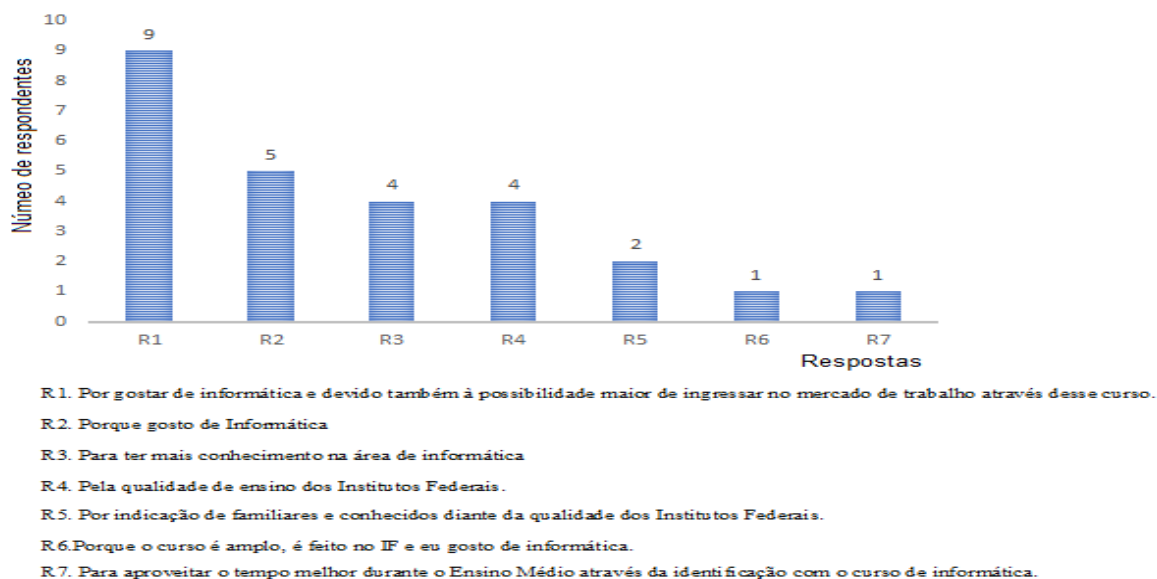
11.2 Compreensão do conceito de currículo integrado

Diante da necessidade de investigar se os estudantes compreendem o Currículo Integrado enquanto percurso pedagógico contra-hegemônico no seu processo de formação no curso, torna-se importante perscrutar alguns dos movimentos pedagógicos engendrados, tendo em vista que existem intenções teórico-metodológicas na organização das situações pedagógicas (OLIVEIRA, 2007) e existem possibilidades legais, teórico e metodológicas nesse sentido e o Currículo Integrado passa cotidianamente por processos de experimentação, sendo necessário então identificar nesse percurso as construções conceituais e de práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas.

As Figuras 1 a 18 apresentam a sistematização das respostas às 18 perguntas restantes do questionário para os estudantes.

A Figura 1 e o Quadro 2 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes em relação ao seu desejo em estudar no Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina.

Figura 1- Respostas à pergunta: Por que você quis estudar no Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina?



Fonte: Própria autora

Quadro 2- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 1.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Patrícia	“Porque é uma área que gosto, e também como o mercado de trabalho está bastante competitivo e as empresas acabam preferindo pessoas que tenham conhecimento nessa área, o curso técnico já é um grande diferencial no meu currículo”.
Carla	“Porque gosto de Informática e pela facilidade maior de ingressar no mercado de trabalho”.
Kiera	“Gosto de informática e quero entrar no mercado de trabalho.”
Ariston	“Porque é uma área que eu me interessava muito, por ser mais ligado em coisas da internet e gostar de computadores”.
Natália	“Para adicionar mais um conhecimento novo à minha vida, já que eu nunca tinha feito nada relacionado com essa área”
Meire	“Para ter mais conhecimentos sobre a informática e desenvolver meus conhecimentos”.
Jamile	“Pela forma de ensino que é ótima e que pode ser tranquilamente melhor que qualquer rede privada de Petrolina e por eu ter a oportunidade de adquirir vários conhecimentos que certamente eu nunca aprenderia numa escola estadual”.
Antônio	“Por conta de indicações de pessoas da família, disseram que seria uma boa experiência por conta da qualidade e estrutura dos IFs”.
Henrique	<p>“Eu quis estudar no curso por três motivos:</p> <p>1-O curso de informática é um curso muito amplo. No futuro, teremos que usar a área de informática para quase tudo, os papéis irão virar arquivos digitais... O estudo de informática é muito importante para a nova geração, já que a economia vai girar em torno dela.</p> <p>2-O curso é feito no if sertão, um dos grandes motivos para escolher o curso foi esse. O Brasil carece de escolas públicas de qualidade, as escolas públicas da nossa cidade não são muito boas. Mas existem escolas públicas boas, que é o caso dos IFs. O IF com certeza é a melhor opção de estudo de qualidade que eu poderia ter acesso para o meu ensino médio, professores de qualidade, alunos que realmente querem estudar, bolsas, oportunidades...</p> <p>3-Eu gosto de informática. Eu passo a maior parte do tempo de frente de um computador, preciso usar ele para muitas coisas. Por isso, passei grande parte da minha vida na área de informática, aprendi na marra: sem aprendizado com professores ou tutores. Mas mesmo assim, sempre gostei dessa área, e ter um diploma dela vai ser muito bom”.</p>
Clara	“Por querer terminar o ensino médio com um curso, tentar aproveitar o tempo melhor e dos cursos disponíveis o que mais me identifiquei foi informática”

Fonte: Própria autora

Percebe-se que muitos estudantes demonstram gosto e até fascínio pela área de informática, alguns para obter conhecimentos na área, por necessidade cotidiana ou curiosidade, outros, conforme destacado por Lívia, porque desenvolver experiência técnica numa época na qual as tecnologias têm forte influência, amplia as oportunidades. A maioria, entretanto, evidencia o desejo em conciliar o gosto pela área ao ingresso no mercado de trabalho, diante das demandas trabalhistas atuais relacionadas à “nova” sociabilidade capitalista ligada ao paradigma da sociedade da informação e suas teleologias atinentes.

Outros discentes destacam não o curso, mas a referência da instituição no que concerne à qualidade de ensino, essa responsabilidade pedagógica na ampliação da visão de mundo dos estudantes, no trato com a sistematização desses conhecimentos historicamente produzidos, é muito importante no combate à dualidade educacional, caracterizada por uma preparação aligeirada e fragmentada, assim, o curso não restringe-se à preparação para os ofícios, realizando apenas um treinamento para uma modalidade profissional específica, contudo, não se trata apenas de oferta da Educação Profissional à Educação Básica, de acordo com os princípios do Currículo Integrado, conforme detalhado ao longo desse trabalho.

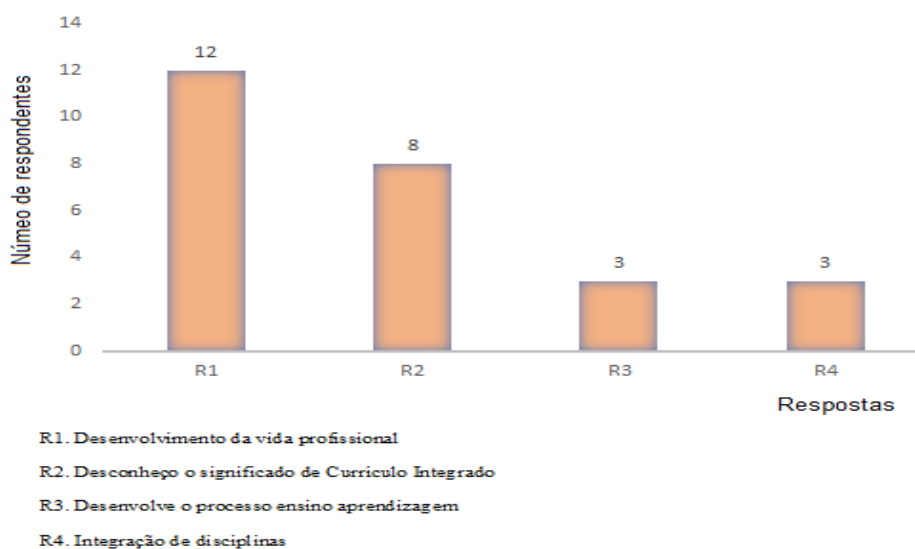
Alguns estudantes abraçaram o curso e a instituição através das indicações de familiares e conhecidos, o que demonstra que essa referência em qualidade de ensino atinge as comunidades, porém, nenhum dos pressupostos que norteia o Currículo Integrado foi mencionado, evidenciando que essa qualidade de ensino destacada ainda está muito ligada à uma ideia de formação para o mercado de trabalho, o que também é necessário numa proposta curricular diante da nossa realidade sob a égide do sistema capitalista de produção, mas conforme explica Moura (2010), é preciso refletir sobre a concepção de ensino médio porque isso possibilita que se evitem equívocos no seu processo de efetivação, para que não ocorra a substituição do todo (formação integral), pela parte, como preparação para o vestibular ou um ensino profissionalizante para uma formação específica sem articulação com a relação entre conhecimento e prática do trabalho, potencializando a dicotomia.

Logo, constitui-se como um dos graves problemas de identidade e de sentido do Ensino Médio brasileiro, sua própria concepção, então os seus princípios devem ganhar centralidade porque estão intimamente vinculados a organização curricular da escola, no processo de construção e implementação dessa práxis, portanto, a elaboração do seu sentido deve vir acompanhada de um planejamento que evidencie a sua intencionalidade para as comunidades, universalizando-se o significado de um ensino médio integrado à formação de adolescentes, jovens e adultos a partir do estabelecimento de vínculos dos aspectos científicos e tecnológicos,

humanísticos e culturais num todo integrado, visto que a formação integral constitui-se também como compromisso ético além de competência técnico – profissional em ações direcionadas ao desenvolvimento de uma sociedade justa, num processo formativo para além dos interesses do mercado, sendo assim estratégico utilizar-se da base conceitual proposta pelo Currículo Integrado e a partir dela desenvolver possibilidades de ensino médio, para que não seja fortalecida a dualidade estrutural e como decorrência, a dualidade entre educação básica e educação profissional.

A Figura 2 e o Quadro 3 apresentam a sistematização das respostas dos discentes em relação à sua compreensão sobre a própria formação no curso à luz dos princípios do Currículo Integrado.

Figura 2-Respostas à pergunta: O que você compreende por Currículo Integrado e formação do estudante?



Fonte: Própria autora

Quadro 3-Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 2.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Poliana	“Um currículo com mais de uma profissão ou mais de um núcleo e formação de estudante compreendo que pela carreira que ele irá seguir”.
Rubens	“Compreendo que já posso terminar o ensino médio com uma formação que vai me ajudar no mercado de trabalho.”

Continua

Cont. Quadro 3.

Quadro 3-Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 2.

Roberto	“Não sei explicar isso aí.”
Jhonatan	“Desconheço o termo currículo integrado.”
Lara	“Desenvolve o processo de ensino e aprendizado.”
Saulo	“Um currículo que integra as matérias que costumamos estudar na escola e as matérias do curso integrado. A formação do estudante seria alcançada no final do curso através de todas as matérias abordadas e depois o currículo do estudante no curso é terminado”.

Fonte: Própria autora

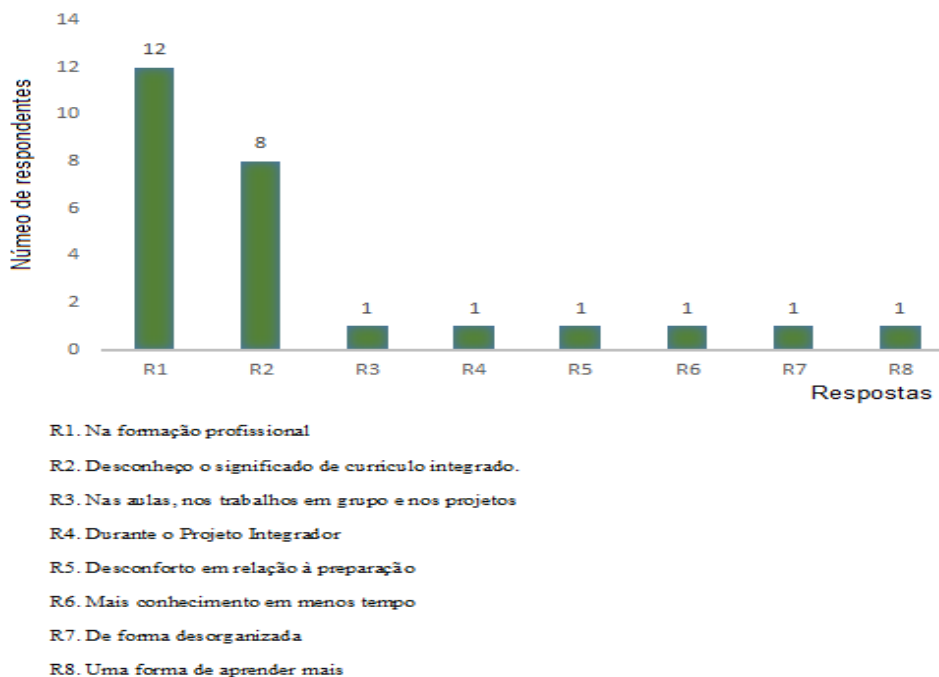
O Currículo Integrado, para a maioria dos estudantes, é um tipo de organização escolar voltada para o seu desenvolvimento profissional, facilitando a sua inserção no mercado de trabalho. Outros estudantes disseram não compreender o significado de Currículo Integrado, demonstrando assim que faz-se necessária uma organização pedagógica que evidencie essa intencionalidade, conforme exposto no Projeto Pedagógico do Curso (2019) e nos documentos que versam sobre os princípios de integração dos Institutos Federais.

Quando o estudante Saulo menciona a integração dos conhecimentos gerais e específicos na composição do curso e que a formação do estudante é alcançada no final desse período, ele não menciona um percurso pedagógico integrado a partir da leitura da realidade e integração de sujeitos e saberes, evidenciando assim que seu entendimento sobre o Currículo Integrado consiste num processo de justaposição pedagógica mediado pela “integração” da Educação Profissional à Educação Básica. O processo de desenvolvimento do Currículo Integrado ocorre também pela integração dos chamados conhecimentos técnicos à área propedêutica, pois está inserido num amplo conjunto de compromissos em face do cenário provocado pelo trabalho alienado no contexto da exploração produzida pelo sistema capitalista de produção, contudo, a partir do desvelamento e problematização dessas interrelações, pois não se pode desconsiderar o resultado do pensamento hegemônico numa sociedade de classes.

Não há uma compreensão do Currículo Integrado, conforme explica Lotterman (2012), enquanto proposta pedagógica cuja gênese teórica é a transformação da educação e da sociedade.

A Figura 3 e o Quadro 4 apresentam a sistematização das respostas dos discentes em relação à maneira pela qual eles sentem o Currículo Integrado sendo abordado no curso de Informática.

Figura 3- Respostas à pergunta: De que forma você sente o trabalho com o Currículo Integrado no seu curso?



Fonte: Própria autora

Quadro 4- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 3.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Patrícia	“O mercado de trabalho está bastante competitivo e principalmente porque a maioria das empresas quer um profissional que tenha conhecimento técnico em informática e esse curso é um diferencial pois ao longo dos semestres a gente acaba aprendendo áreas diferentes da informática, que poderemos colocar em prática quando entrarmos no mercado de trabalho.”
Saulo	“Sinto que essa integração entre o ensino médio e o curso de informática é muito interessante. Muito bom para o meu futuro e para obtenção de conhecimentos que eu sou familiarizado e gosto de absorver para minha vida profissional.”
Roberto	“Como um profissional”
Antônio	“Ainda não sei ao certo, mas acredito que vai haver mais oportunidades profissionais por conta do certificado do curso.”
Matias	“Desconheço”
Jonathan	“Desconheço currículo integrado.”

Continua

Cont. Quadro 4.

Quadro 4- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 3.

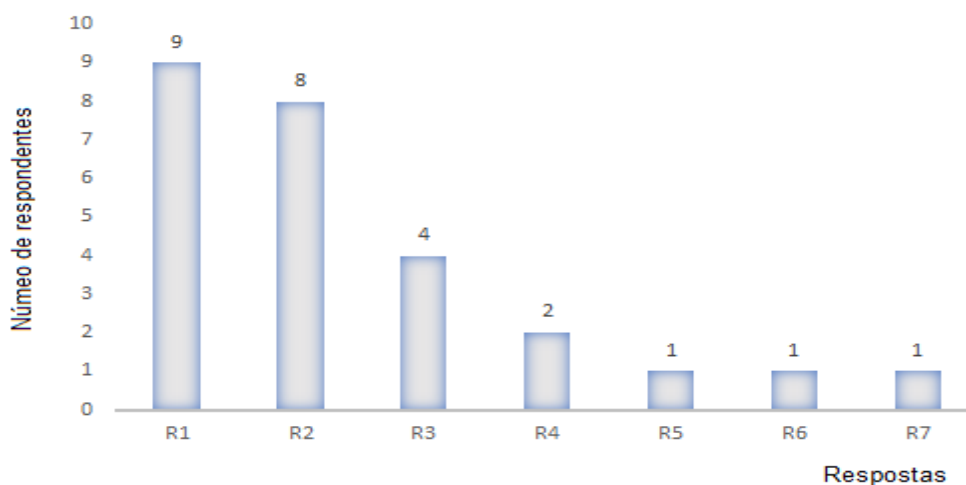
Henrique	“Desconheço o termo currículo integrado.”
Kiera	“Não sei.”
Cristiano	“Sinto isso nas aulas, trabalhos em grupo e, principalmente em projetos.”
Remiel	“Durante o Projeto Integrador, tem diversos professores avaliando seu trabalho, de certa forma é assustador, mas ainda assim essa não vai ser a primeira vez que teremos que passar por isso”.
Cássio	“Sinto um certo desconforto em relação à preparação.”
Clara	“Acho muito bom, pois é mais conhecimento em menos tempo.”
Lara	“Eu sempre achei ele um pouco desorganizado, mas não é tão ruim, nossos professores sempre dão o máximo para passar as matérias.”
Joel	“Uma forma de aprender mais com os professores”.

Fonte: Própria autora

Tentando captar novamente a compreensão sobre o Currículo Integrado através do questionamento aos estudantes, observa-se nas respostas uma recorrência à formação profissional e ao desconhecimento do termo. Apenas um dos estudantes afirma sentir a integração em todo o processo pedagógico, destacando nesse percurso o desenvolvimento de projetos. A estudante Remiel, ao ligá-lo ao Projeto Integrador, menciona um certo medo no processo de avaliação dos professores acerca das ações que estão sendo desenvolvidas no processo de construção de um produto educacional para a culminância, não demonstrando perceber que além de um dos componentes curriculares, é sobretudo uma estratégia pedagógica de integração de sujeitos e saberes, para a ampliação da leitura de mundo dos estudantes diante da realidade, pois o Projeto Integrador, à luz dos princípios do Currículo Integrado, não é uma metodologia a mais adotada nos processos educacionais, reduzida à formação discente para o mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento desse produto.

A Figura 4 e o Quadro 5 apresentam a sistematização das respostas dos discentes relacionadas à uma imagem mental, construída por eles, sobre o Currículo Integrado.

Figura 4- Respostas à pergunta: Que imagem vem à sua mente ao falar sobre Currículo Integrado?



- R1. Mercado de trabalho
- R2. Desconheço o significado de Currículo Integrado
- R3. O certificado do curso.
- R4. Junção de disciplinas
- R5. Algo integrado a algo
- R6. Ligação entre teoria e prática
- R7. Um caminho árduo

Fonte: Própria autora

Quadro 5- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 4.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Patrícia	“De que vou ser um diferencial no mercado de trabalho.”
Roberto	“Maior oportunidade de emprego”
Henrique	“Eu desconheço o significado do termo”
Natália	“Desconheço currículo integrado”
Ariston	“Não sei responder”
Antônio	“Do currículo entregue ao final do nosso curso integrado”
Camilo	“Um papel que contém um certificado comprovando que fiz um curso técnico em informática, e um histórico dos conhecimentos”
Ranielson	“Junção das matérias técnicas”.
Natália	“Junção de mais de uma matéria em uma só fazendo assim a junção e complemento dos conhecimentos”
Isaque	“Um currículo de algo integrado a algo”
Lívia	“Algo como teoria e prática”

Continua

Cont. Quadro 5.

Quadro 5- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 4.

Cristiano	“Um caminho longo e meio árduo, mas com uma recompensa no final, isso porque pra mim essa é uma modalidade mais “puxada”, mas “vale muito a pena” cursá-la.”
-----------	--

Fonte: Própria autora

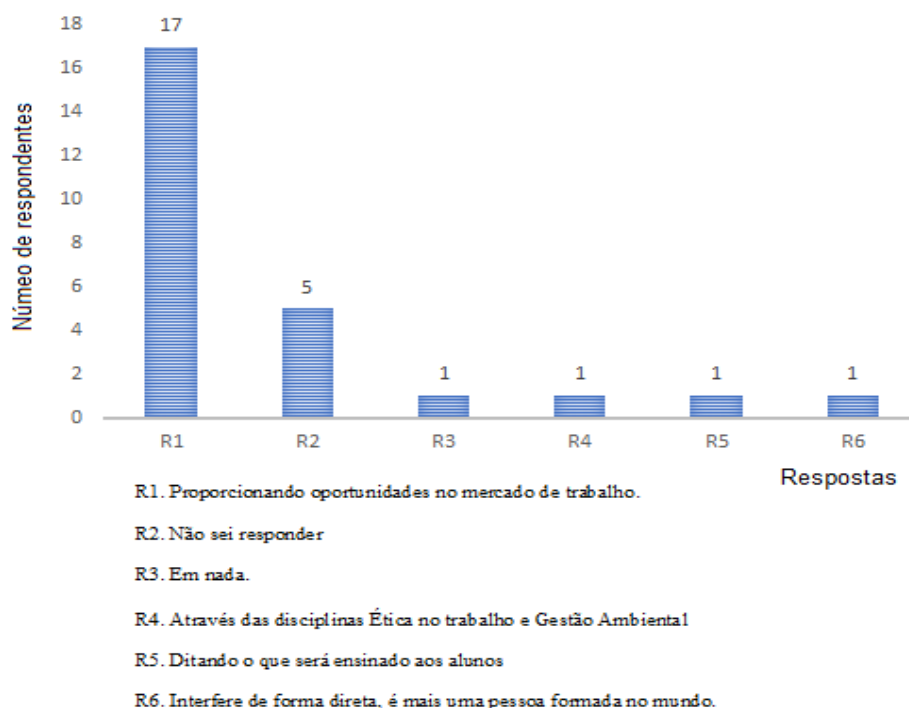
Novamente, as respostas que agrupam um maior número de estudantes sobre o significado de Currículo Integrado são relacionadas à preparação para o mercado de trabalho e ao desconhecimento do seu significado, alguns, na tentativa de explicar o que visualiza mentalmente acerca da práxis, concede respostas como: algo integrado a algo e algo como teoria e prática, mas sem explicar esse “algo.”

O estudante Cristiano compara o percurso pedagógico com um caminho longo e árduo, mas com uma recompensa no final, evidenciando a introjeção de um dos ditames relacionados à evocação capitalista ao sacrifício constante dos sujeitos como algo legítimo diante das “recompensas” ao final dos processos, observa-se que o sentido de um produto final é exaltado em detrimento de um caminho de buscas, conhecimentos e relações efetuadas.

As outras respostas dizem respeito à junção das matérias para completar conhecimentos, sejam matérias técnicas, conforme denominadas por eles, sejam as demais disciplinas. Para alguns desses educandos, o currículo é um comprovante do curso, contendo o histórico de conhecimentos como algo dado, sem maiores questionamentos, denotando o sentido da teoria tradicional do currículo.

A Figura 5 e o Quadro 6 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes sobre a provável influência do currículo do curso na sua formação e na transformação do mundo.

Figura 5- Respostas à pergunta: De que forma o currículo do seu curso interfere na sua formação e na transformação do mundo?



Fonte: Própria autora

Quadro 6- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 5.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Clara	“Passos a frente, irá me ajudar a ingressar no mercado de trabalho, assim como dará oportunidade para muitos outros estudantes.”
Poliana	“Acrescentará na minha próxima especialização. E acrescentará de forma boa na transformação do mundo já que a tecnologia está avançando.”
Cristiano	“Ele vem como uma ajuda na aplicação dos meus conhecimentos, na preparação da jornada de trabalho.”
Patrícia	“Acredito que por sermos jovens teremos grandes oportunidades através do curso, nós estudantes só precisamos de oportunidade porque força de vontade e determinação temos, e poderemos mudar o mundo através de nossa criatividade e qualificação.”
Remiel	“Ajuda me dando mais possibilidades na área de trabalho e me fazendo adquirir mais informações sobre a área escolhida.”
Natália	“Não sei informar”
Camilo	“Não sei”
Antônio	“Não sei responder”

Continua

Cont. Quadro 6.

Quadro 6- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 5.

Lívia	“Com as diversas disciplinas oferecidas e algumas focadas em ética no trabalho, gestão ambiental...”
Joel	“Em nada”
Ranielson	“O currículo é a alma do curso. Dita o que será ensinado aos alunos, portanto, como eles verão o mundo (de forma técnica).”
Henrique	“Interfere de forma direta com meu curso, já que é basicamente com esse currículo que o curso é feito. Acho que, na transformação do mundo, é mais por ter mais uma pessoa formada naquele curso na sociedade.”

Fonte: Própria autora

A maioria das respostas gira em torno da questão mercadológica e sua formação referente. É preciso destacar, porém, que o Currículo Integrado se opõe às perspectivas de manutenção de poder dos extratos dominantes de uma sociedade, por isso, inscreve-se no contexto das teorias críticas do currículo e integra as propostas de educação cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e é favorável aos processos de ensino e aprendizagem que combatam a perpetuação de determinadas situações opressoras, das injustiças sociais que permeiam o mundo.

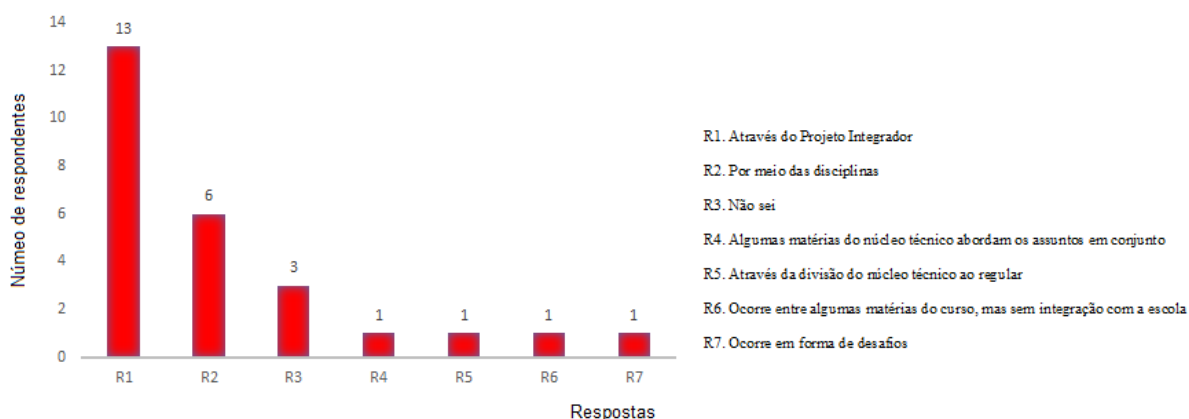
Para o estudante Cristiano, o currículo dita o que será ensinado aos alunos e a construção de uma visão técnica sobre o mundo, tal reflexão denota a necessidade de se evidenciar no curso o fato de que ele também é um políticopráticoexpressivo (OLIVEIRA,2013) porque é um sujeito histórico-social que também atua na composição do currículo escolar e que a perspectiva a ser trabalhada junto aos estudantes refere-se as relações engendradas no mundo do trabalho para além da competência técnica requerida, pois o conhecimento técnico específico não pode ser desprovido da conscientização e humanização dos processos.

O depoimento do estudante Henrique, quando pontua que no tocante à transformação do mundo o sentido consiste em mais uma formação, visto que é mais uma pessoa formada na sociedade, naquele curso, é ilustrativo dessa concepção neoliberal de produção intelectual em série, para a formação do cognitariado, conforme explica Frigotto (1998); apenas mais um para operar a máquina da produtividade, só que agora na sociedade do conhecimento.

11.3 Compreensão do Currículo Integrado através das práticas integradoras

Nesta seção abordaremos o entendimento dos discentes em relação às práticas integradoras no curso. A Figura 6 e o Quadro 7 apresentam a sistematização da compreensão dos discentes em relação à interdisciplinaridade.

Figura 6- Respostas à pergunta: De que forma a interdisciplinaridade ocorre no seu curso?



Fonte: Própria autora

Quadro 7- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 6.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Antônio	“Por meio da matéria de projetos integradores.
Roberto	“Através de atividades na disciplina Projeto Integrador”
Cássio	“Por meio dos projetos integradores, que geralmente são trabalhos.”
Ranielson	“Através do projeto integrador”
Jamile	“Por meio das matérias que temos”
Lívia	“São abordadas disciplinas bases e do curso em 6 semestres durante 3 anos”
Natália	“Os assuntos coincidentes entre as matérias são dados no mesmo período”
Kiera	“Não sei.”
Amora	“Não sei”.
Poliana	“Algumas matérias do núcleo técnico abordam alguns assuntos em conjunto”

Continua

Cont. Quadro 7.

Quadro 7- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 6.

Henrique	“Ocorre normalmente. Nós temos disciplinas da área técnica e disciplinas da área regular que são divididas de forma que não atrapalham o estudo da outra.”
Matias	“O curso tem interdisciplinaridade com as matérias do curso mas o curso com a escola não tem integração.”
Joel	“Em forma de desafios.”

Fonte: Própria autora

A maioria dos estudantes não compreende a interdisciplinaridade como um princípio organizador do currículo e ao mesmo tempo uma estratégia no e para o processo de ensino-aprendizagem em que os conceitos das diversas disciplinas vão iluminando o entendimento das questões pertinentes à totalidade concreta que se almeja compreender, ligando sujeitos e saberes para a transformação social, contudo, há um entendimento da interdisciplinaridade enquanto ligação das disciplinas (a maioria refere-se ao Projeto Integrador como ponte) para ampliar alguns conhecimentos, pois conforme a estudante Natália coloca, existem assuntos “coincidentes” em algumas matérias (o que denota uma certa compreensão de um sistema de relação entre os conhecimentos) e Lívia explica que nos três anos do curso, a área técnica e a área base são integradas; embora a estudante não se aprofunde mais na questão da interdisciplinaridade, essa visão do curso enquanto preocupação em integrar as disciplinas do Ensino Médio é um importante movimento para a compreensão do significado Currículo Integrado, não suficiente, contudo.

A maioria dos estudantes afirma que a interdisciplinaridade ocorre através da matéria do Projeto Integrador; a presença deste tipo de Projeto, num Curso Médio Integrado, é uma importante estratégia para a implementação do Currículo Integrado, não como ação educativa isolada, como um componente curricular a mais, pois é um movimento pedagógico da instituição para integrar a todo o momento os sujeitos históricos diante das questões globais do mundo, da necessidade de construção dos conhecimentos a partir de um sistema de relações, em todo o curso.

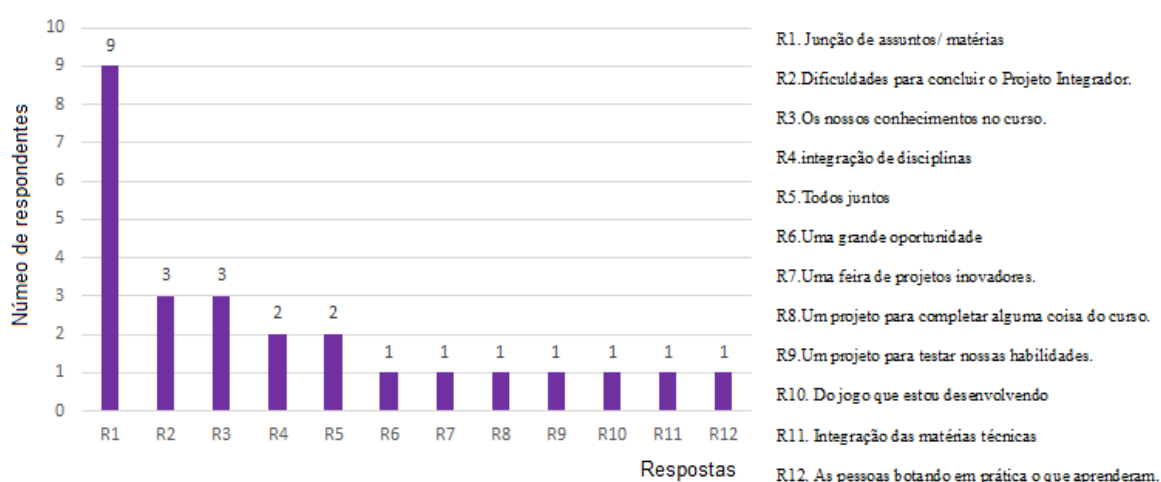
A mobilização de estratégias no processo de formação dos estudantes é decorrente da concepção de ser humano que norteia tais práticas, pois nisso reside o compromisso ético – político proposto pelo Currículo Integrado. Assim, a interdisciplinaridade constitui-se enquanto necessidade de reflexão sobre a realidade, com criticidade para promover transformações nesse percurso formativo bem como nos demais processos sociais.

O estudante Matias afirma, por exemplo, que ocorre a interdisciplinaridade no curso, mas não acontece a integração na escola. Importante reforçar que essa integração não é responsabilidade apenas dos professores, visto que é um compromisso de toda a instituição, do seu olhar e das suas ações para integrar todos os membros da comunidade.

O estudante Henrique pontua que o trabalho entre a área técnica e as disciplinas da área regular é bem dividido, de forma a nenhuma atrapalhar a aprendizagem da outra, ou seja, o estudante não compreende a interdisciplinaridade conforme descrita no próprio Projeto Pedagógico do Curso (2019), como a integração de disciplinas para que se reflita sobre diferentes articulações e inter-relacionamentos diante da construção do conhecimento.

A Figura 7 e o Quadro 8 apresentam a sistematização das respostas dos discentes em relação ao significado de Projeto Integrador.

Figura 7- Respostas à pergunta: Que imagem vem à sua mente ao falar sobre Projeto Integrador?



Fonte: Própria autora

Quadro 8- Conjunto dos depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 7.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Natália	“Junção de mais de uma matéria em uma só fazendo assim a junção e complemento dos conhecimentos.”
Remiel	“Um projeto que junta diversos assuntos e matérias, em algo que se torna interessante.”

Continua.

Cont. Quadro 8.

Quadro 8-Conjunto dos depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 7.

Jonathan	“Juntamos todas as matérias do curso no projeto integrador, como as de ciência da computação, as quais nos ajudam nos tópicos e no desenvolvimento da história do nosso jogo. Além das matérias de programação e de design, que é básico pra criação do jogo. Aí no final, apresentaremos nosso jogo completo, explicado como foi o desenvolvimento desde o início, e receberemos nossas notas. O nosso jogo por exemplo foca na astronomia e geografia, e com a questão do aquecimento global e a destruição de florestas e habitats, o mundo acabou “morrendo” e aí mostramos no jogo que foi culpa da falta de cuidado das pessoas.”
Ranielson	“Junção de matérias técnicas.”
Marvil	“Penso sobre o trabalho nos passado, e nas dificuldades que teremos que passar, para o concluir com sucesso.”
Cristiano	“Uma montanha, meio alta, com um prêmio lá em cima. Isso porque um projeto integrador é um pouco desafiador, pois nele temos que usar vários conhecimentos adquiridos em outras matérias. Mas participar deles é muito bom para a construção do nosso conhecimento, e a satisfação de conseguir concluir o projeto é muito boa e na minha visão, esse é o maior prêmio que ganhamos neles. Por isso que quando fala em projetos integradores, essa é a imagem que vem a minha mente.”
Meire	“Vem a imagem de conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o desenvolvimento do curso.”
Saulo	“A integração de disciplinas para o desenvolvimento de um projeto a partir dessa integração”
Clara	“Todos juntos por um mesmo propósito”
Patrícia	“Uma grande oportunidade porque a forma como estamos desenvolvendo nosso trabalho podemos até vender nossa proposta lá na frente”
Joel	“Uma feira de projetos inovadores”
Lívia	“Um projeto pra complementar alguma coisa do curso”
Ariston	“Que é um projeto que vai ser integrado no curso e vai testar nossas habilidades e o que aprendemos durante o curso.”
Lara	“O jogo que estou desenvolvendo, me lembro do(da) personagem principal dele.”
Rubens	“Vem a imagem um projeto que integra todas as matérias técnicas do curso em um trabalho só”.
Kiera	“A relação de teoria e prática, tipo as pessoas botando o que aprenderam em prática.”

Fonte: Própria autora

Ao falar sobre o Projeto Integrador, a maior parte dos estudantes utiliza a frase junção de matérias e não integração dos sujeitos do processo ensino- aprendizagem e dos conhecimentos num sistema de relações, como um espaço para que se efetive ações pedagógicas integradoras, mas, conforme explica Bezerra (2013), um olhar sobre a justaposição e a crítica sobre a necessidade de realmente integrar partes justapostas pode representar um caminho para o desenvolvimento do Currículo Integrado.

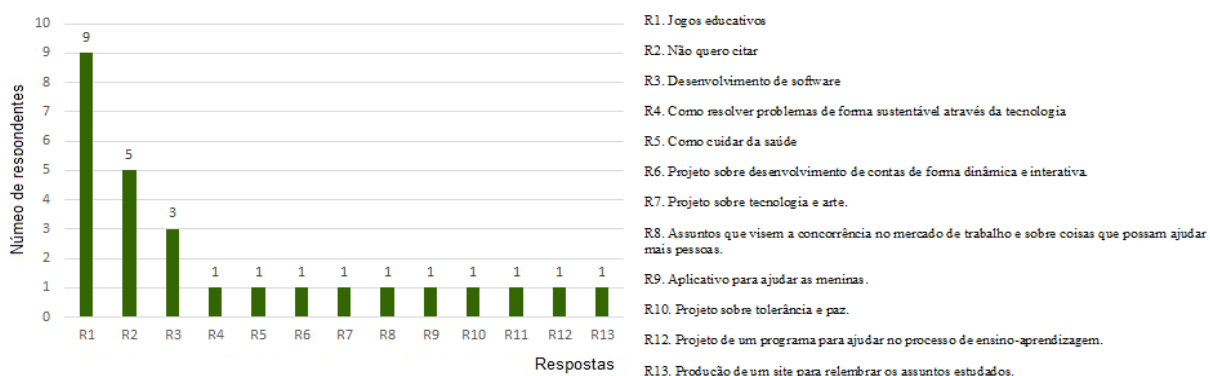
O estudante Jonathan concede muitos detalhes sobre o jogo educativo que sua equipe está desenvolvendo no Projeto Integrador e percebe-se também nesse processo a preocupação com as questões ambientais, pois mesmo falando em junção de matérias e não em integração, identificam-se pressupostos do Currículo Integrado: a integração de sujeitos e saberes para detectar questões sobre o mundo, ou seja, a justaposição pode ser um caminho para a integração, todavia, se os estudantes falam constantemente sobre junção de matérias é porque a intencionalidade pedagógica de integração não está sendo devidamente evidenciada, problematizada e universalizada.

O Projeto Integrador, enquanto técnica de ensino, é também objeto de disputa hegemônica da relação trabalho – educação, logo, as soluções didático – pedagógicas devem estar vinculadas às soluções ético- políticas (ARAÚJO,2015) porque de outra forma são procedimentos estéreis, é por isso que os estudiosos do campo trabalho- educação alertam sobre os perigos do hibridismo no sentido de dificultarem a formação integral a partir de uma confusão conceitual, pois junção, por exemplo, não é integração.

Para trabalhar realmente o Currículo Integrado torna-se importante evidenciar essa intencionalidade, nos documentos e nas práxis pedagógicas, do contrário, será um curso com foco na preparação para o mercado, justapondo os conhecimentos da área propedêutica à profissional, com profissionais de excelente qualidade e dedicação ao processo de ensino-aprendizagem.

A Figura 8 e Quadro 9 apresentam as sugestões de temas, dadas pelos discentes, que poderiam compor a estrutura dos projetos integradores do curso de Informática.

Figura 8- Respostas à questão: Cite temas de Projeto Integrador que você gostaria de desenvolver no seu curso e as ações integradas ao processo:



Fonte: Própria autora

Quadro 9- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 8.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Ranielson	“Acredito que a criação de jogos educativos seja por si só autossuficiente em nosso curso. Abrangem desde as matérias técnicas (design, interface, banco de dados, programação) às matérias não- técnicas (história, química, etc) de forma eficiente.”
Kiera	“O que eu queria, estamos botando em prática, que é a criação de jogos”
Remiel	“Fabricação de jogos rápidos, competições de jogos rápidos, como por exemplo a Gaame Jaaj, ela é um projeto que faz competições, você forma uma equipe e as equipes vencedoras vão ganhar um prêmio em dinheiro, mas caso você não ganhe nenhum prêmio, seu jogo pode aparecer entre os 10 melhores, assim divulgando o trabalho da sua equipe.”
Natália	“Não quero indicar temas porque está sendo muito puxado no curso com muitos projetos e trabalhos”
Camilo	“Acho que não gostaria de desenvolver nenhum...Acho que o projeto integrador não deveria estar embutido no curso. Isso apenas sobrecarrega os que estão aprendendo...”
Saulo	“Desenvolvimento de softwares, criação de projetos voltados a informática, mas que também tivessem outras matérias presentes. As matérias seriam integradas para o desenvolvimento de um projeto integrador. O resultado do projeto iria afetar a pontuação final em todas as disciplinas envolvidas nele”
Lara	“Seria no desenvolvimento de tecnologias que ajudassem as pessoas com algum tipo de deficiência ou problema, por exemplo, desenvolvendo softwares para pessoas cegas ou que não possuem tanta habilidade com o manuseio das tecnologias.”
Rubens	“Como resolver problemas de forma sustentável usando a tecnologia, os alunos poderiam se unir, pesquisar e mostrar formas práticas de se resolver problemas cotidianos de forma prática e sustentável, como por exemplo, criar um protótipo de aplicativo para ajudar na coleta seletiva, mostrando as datas em que o caminhão de lixo passa, ensinar como descartar o lixo corretamente, entre outros.”
Cássio	“Não entendi se seria esse tipo de tema, mas um interessante é como cuidar da saúde principalmente nesse momento difícil e estressante, formas de práticas seriam com pesquisas e experiências.”
Patrícia	“Desenvolver não só contas matemáticas, mas também outras matérias como química que muitos estudantes têm dificuldade, assim dá uma breve teoria sobre o assunto e exercícios para os alunos resolverem de forma dinâmica e interativa”

Continua

Cont. Quadro 9.

Quadro 9- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 8.

Lívia	“Seria legal algo envolvendo tecnologia e arte, dava pra ser abordado na parte de design do curso”
Lara	“Assuntos que visem a concorrência no mercado de trabalho e coisas que possam ajudar mais pessoas.”
Poliana	“Gostaria de desenvolver um app que alertasse e ensinasse as meninas a se prevenirem melhor de gravidez, abuso sexual e outros temas. Tendo ginecologistas online e dando suporte necessário.”
Clara	“Tolerância e paz”
Isaque	“Praticando o conhecimento e ajudando a instituição.No curso iríamos produzir uma espécie de programa ou algo que ajudasse de maneira simples a outros professores em suas matérias, exemplo: criar um código com a matéria que está sendo dada, por exemplo, português teria uma questão e as alternativas em código[...]”
Cristiano	“ Criação de páginas na internet para perguntas educativas:Nesse projeto o objetivo seria criar um site, que trouxesse perguntas sobre uma ou mais matérias, ajudando a lembrar assuntos e saberes. Assim seriam exercidos vários conhecimentos para a criação desta página[...]”

Fonte: Própria autora

No desenvolvimento do Projeto Integrador, o trabalho pedagógico com o terceiro semestre está sendo mediado por jogos educativos, o que denota uma sensibilidade dos professores e da coordenação pedagógica para com o universo juvenil, mediante oportunidades proporcionadas pelas tecnologias da informação na promoção de dinâmicas que revitalizam o processo educativo, tendo em vista que muitos estudantes estão imersos nesse contexto de anime e seus personagens. No processo de contato dos estudantes via WhatsApp, observou-se que as imagens dos perfis de alguns deles compunha essa temática.

A maioria dos estudantes encontra-se bem animada com esses jogos educativos, faz-se mister pontuar diante disso que essas metodologias ativas, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2019) caracteriza o Projeto Integrador, sugerem movimentos a alguma direção, é preciso atentar-se para isso em todo o processo, visto que o sentido do movimento da atividade diz tanto quanto a atividade em si, e pelos depoimentos dos estudantes Natália e Camilo percebe-se um peso nesse processo metodológico, com um sentido de sobrecarga, inclusive, este último educando utiliza a palavra embutido e não integrado para se referir ao Projeto Integrador.

Um Currículo Integrado não se constitui como projeto social e movimento pedagógico para sobrecarregar os estudantes na composição de atividades (estas devem constituir-se

enquanto produção histórico-cultural desses estudantes). A integração é a vivência pedagógica cotidiana como síntese das múltiplas relações científicas, culturais, tecnológicas, dentro de um contexto histórico-educativo, a partir do eixo estruturante: trabalho, cultura, ciência e tecnologia com vistas à possibilitar a formação integral do educando.

11.4 Compreensão do Currículo Integrado a partir dos seus eixos estruturantes: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

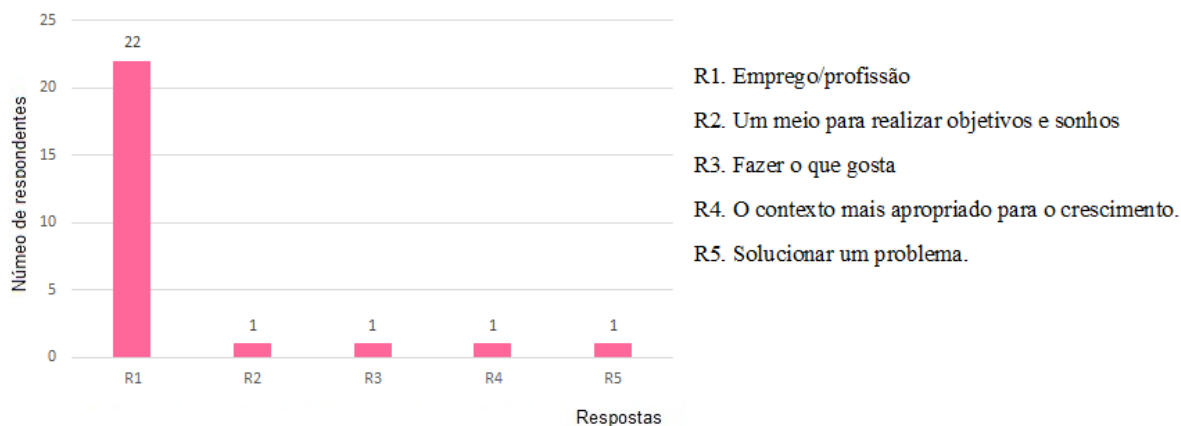
Moura (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que um caminho edificante para a formação integral discente no sentido da travessia para uma nova realidade, reside numa concepção de Ensino Médio a partir de uma base unitária fundamentada na integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia porque são dimensões indissociáveis da formação humana e ao longo do tempo, a rigorosa sistematização desses conhecimentos resultou e resulta na construção de distintos campos científicos, e essa operação didático-pedagógica concebe o estudante como ser histórico e agente de transformação apto a mudar a realidade, assim é possível entender a complexidade que envolve propor um processo de ensino e de aprendizagem que ofereça uma formação sob esses eixos. Por este prisma, percebe-se o quanto tal proposição se distancia das práticas educativas voltadas apenas para a empregabilidade.

Por isso, integrar sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como operação didático-pedagógica, e não como tema, requer um olhar ético-político acerca das relações estabelecidas no âmbito da aprendizagem, pois educar exige a interferência em determinada realidade.

Torna-se importante reforçar que esses eixos, sendo um todo indissociável no processo de desenvolvimento humano, serão discernidos nesse espaço para fins de detalhamento da pesquisa.

A Figura 9 e o Quadro 10 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes sobre os sentidos que são dados ao vocábulo trabalho no seu curso.

Figura 9-Respostas à pergunta: O que significa trabalho?



Fonte: Própria autora

Quadro 10- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 9.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Lara	“Uma obrigação, que você goste ou não, tem que fazer”
Ranielson	“Esforço/ mão de obra em troca de algo”.
Antônio	“Toda ação que demande o uso do tempo e força física ou intelectual de alguém com o intuito de ganhar em troca algum benefício que em geral, atualmente, é o dinheiro”
Roberto	“Uma ação em que meu esforço garantirá uma recompensa financeira, por exemplo”
Marvil	“Eu penso em trabalho como sendo uma das maneiras mais difíceis de se ganhar dinheiro para prosseguir com uma vida estável, porém também sendo a única maneira digna de se viver”
Jamile	“Um emprego que você precisa exercer funções obrigatórias para ter uma renda fixa”
Jonathan	“Trabalho pra mim significa oferecer mão de obra em troca de dinheiro, podendo o trabalho ser algo que você gosta de fazer ou não”
Henrique	“Pra mim, trabalho é exercer uma profissão e conseguir ganhar capital com isso”
Camilo	“Pra mim significa se sustentar e adquirir. Sem um trabalho não se consegue nada, mesmo que não goste do trabalho que esteja trabalhando, o único objetivo é trabalhar e ter mais condição, aí quando um trabalho melhor aparecer, você muda de trabalho e ganha mais condição. O fato de trabalhar em algo que gosta também influencia muito, ainda mais durante o trabalho em relação ao humor em determinados casos”

Continua.

Cont. Quadro 10.

Quadro 10- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 9.

Poliana	“Significa fazer algo que gosta, dar tudo de si por aquilo pois carregará o seu nome, a sua imagem”
Amora	“Caminho para realizar objetivos e sonhos”
Meire	“Trabalho é o contexto mais apropriado para o crescimento.”
Remiel	“Fazer algo para solucionar um problema”

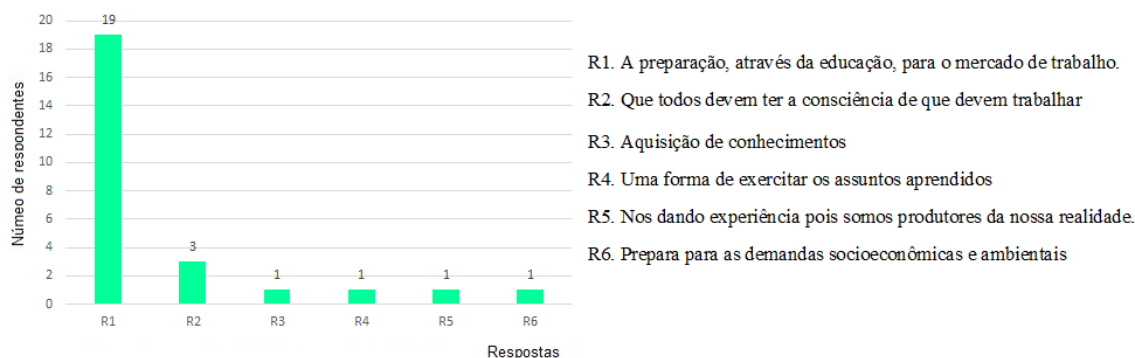
Fonte: Própria autora

A estudante Meire destaca que o trabalho é o meio mais apropriado para o crescimento, tal depoimento corrobora com o significado de trabalho para além das demandas do mercado, nesse sentido, a educanda Amora destaca que é um meio para realizar objetivos e sonhos, e Remiel afirma que é uma maneira de solucionar problemas, mas a grande maioria o define como uma obrigação para ganhar dinheiro.

Em dado contexto mundial, torna-se evidente que precisamos de dinheiro para manutenção de nossas necessidades e satisfação de desejos, mas é algo melancólico, e sinaliza a composição de um pensamento hegemônico, observar que esses jovens já demonstrem tanta preocupação com a própria subsistência, (nesse sentido, o estudante Camilo destaca como trabalhar em algo que gostamos afeta o nosso humor), reduzindo uma ampla questão - que é o mundo do trabalho- numa obrigação, conforme ilustrado no depoimento de Lara, que afirma: façamos gostando ou não.

A Figura 10 e o Quadro 11 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes em relação ao significado do princípio educativo do trabalho.

Figura 10- Respostas à pergunta: O que significa trabalho como princípio educativo?



Fonte: Própria autora

Quadro 11- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem de respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 10.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Joel	“Sim, porque nos ajuda a preparar para o mercado de trabalho”
Roberto	“Sim, pois é como um “treino” para quando eu sair da escola já saber o que fazer no trabalho”
Rubens	“Sim, porque como é algo que vamos fazer a vida inteira é importante já começar a se preparar desde a escola”
Ariston	“Sim, é algo onde a pessoa começa a ter mais responsabilidade e começa a dar valor a muitas coisas, porque sabe o quanto batalha pra ter aquilo”
Camilo	“De certa forma sim. Quando estamos trabalhando nos submetemos a obedecer o patrão, e isso puxa muito para o lado da obediência. Além de respeitar os demais colegas de trabalho porque ninguém vai querer uma pessoa que seja mal educada com os colegas de trabalho ou uma pessoa que tudo vai sair falando”
Clara	“Sim, e como considero! Todos nós temos os nossos direitos (crianças estudar/brincar), mas nada disso anula as opções que todos devem ter a consciência de trabalhar, assim todos estaríamos em um mundo melhor, sem tanta corrupção”
Marvil	“Sim, uma vez que sem o trabalho a sociedade entraria em colapso, incapaz de evoluir, sendo ele necessário para um bom desenvolvimento entre seres humanos, gerando assim uma sociedade mais bem equilibrada, acabando até mesmo por anular fatores que não edificam na vida do ser humano como indivíduo, por exemplo a preguiça, ociosidade, etc.”
Poliana	“Sim, pois você adquirirá conhecimento desde sempre”
Cristiano	“Sim, pois ele pode ser usado como uma ferramenta de exercitar assuntos aprendidos e ensinados, contribuindo assim com a educação”
Carla	“Sim, pois o trabalho nos dá experiência, nos preparando, pois nós somos produtores da nossa própria realidade”.
Meire	“Sim, pois prepara os jovens e trabalhadores para o mundo do trabalho, prepara para as demandas socioeconômicas e ambientais”

Fonte: Própria autora

Os depoimentos de Clara e Marvil nos remete a explicação de Dante (2010) sobre o trabalho enquanto obrigação coletiva na produção da existência humana, como um direito do cidadão, e que é justo que todos trabalhem para que não existam mamíferos de luxo, alimentados pela exploração do trabalho alienado, onde a maioria produz insanamente para esse sustento e ao mesmo tempo para sobreviver. A estudante Clara, inclusive, pontua que se todos trabalhassem o mundo seria melhor, e o educando Marvil destaca que sem trabalho a humanidade entraria em colapso.

A grande maioria, contudo, relaciona o princípio educativo do trabalho à preparação realizada na escola para que o estudante adentre ao mercado de trabalho, como um “treino” para o exercício profissional, na garantia de um melhor desempenho específico ou mesmo na obediência ao patrão.

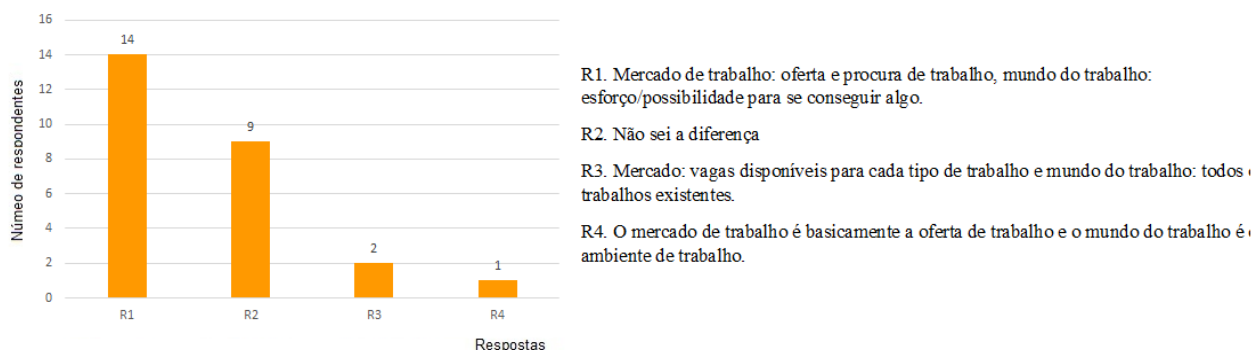
A estudante Meire, embora se refira à preparação para as demandas socioeconômicas, menciona também a questão ambiental, denotando que alguns dos estudantes também apresentam um olhar para esse tipo de problemática no trabalho pedagógico do curso.

Os educandos demonstram não compreender que existe uma lógica capitalista quando alguém não consegue trabalho, que isso é funcional aos interesses hegemônicos porque alguns sujeitos são explorados ao máximo na produção de bens e mercadorias, sob a ameaça de perder o emprego se não fizer tudo e diante das frases constantes emitidas em determinados ambientes de trabalho, a saber: - “Se não quiser, tem uma fila de desempregados querendo!” Assim, empresários acumulam cada vez mais capital através de lucros e usufruem de mais tempo livre e de lazer, com mais conforto no âmbito residencial, nos transportes e afins às custas da supressão do tempo livre, de lazer e de conforto dos que vivem a exploração cotidiana.

O trabalho, enquanto princípio educativo, não significa um meio para disciplinar os indivíduos no sentido da submissão e obediência diante das relações de trabalho, mas uma ação educativa em que os sujeitos possam compreender os meios e as consequências da dualidade estrutural que aflige a sociedade brasileira e procurem superar essa situação através da emancipação do trabalhador dessa qualidade de alienação e dessa condição de existência.

A Figura 11 e o Quadro 12 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes sobre a diferença entre o mundo do trabalho e o mercado de trabalho.

Figura 11- Você sabe a diferença entre o mundo do trabalho e o mercado de trabalho?



Fonte: Própria autora

Quadro 12- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 11.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Meire	“Mercado de trabalho é a relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores. Mundo do trabalho é o esforço que é dado para que se consiga algo.”
Jamile	“O mercado de trabalho é o sistema que vai oferecer empregos ao povo e o mundo do trabalho seria as possibilidades para conseguir um emprego da forma que é ofertado”.
Carla	“O mundo do trabalho é quando você se dedica para conseguir algo, e o mercado de trabalho é o conceito de uma relação entre empresas que oferecem trabalho e pessoas que buscam esse trabalho.”
Poliana	“Mercado de trabalho é onde as pessoas encontram emprego e mundo de trabalho é quando se esforçamos para conseguir determinada coisa que carrega o nosso nome.”
Clara	“Mundo do trabalho é o esforço de cada um atrás do seu sustento, já mercado de trabalho são as ofertas que há, busca de trabalhadores.”
Lara	“Mercado de trabalho é a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores e o mundo de trabalho é o esforço para se conseguir algo.”
Joel	“Não sei responder, porque desconheço a diferença.”
Marvil	“Não estou dotado desse conhecimento até o presente momento.”
Kiera	“Não sei.”
Rubens	“Para mim o mundo do trabalho seriam todos os trabalhos existentes e o mercado de trabalho as vagas disponíveis pra cada tipo de trabalho dependendo da demanda de cada área.”
Roberto	“Não sei muito bem, mas acho que a diferença é que mundo do trabalho são as profissões e mercado de trabalho seria como vagas disponíveis pra cada profissão.”
Henrique	“O mercado de trabalho é basicamente a oferta de trabalho em determinada comunidade. O mundo do trabalho é o ambiente de trabalho.”

Fonte: Própria autora

Os estudantes não percebem o mundo do trabalho enquanto uma relação do ser humano consigo mesmo no desenvolvimento da própria existência, enquanto potência ontológica que vai tecendo potencialidades culturais, políticas, sociais e econômicas e que também trabalha para o bem coletivo.

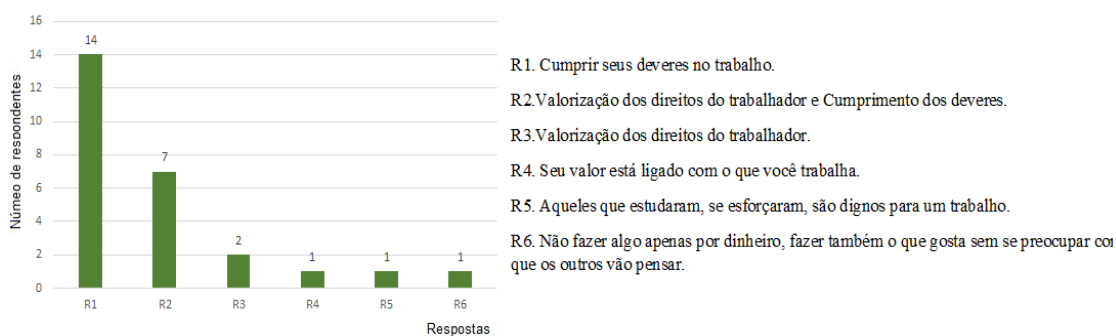
Já o mercado de trabalho, enquanto inserção do sujeito no atendimento dessas demandas de produção do capital, da luta pela subsistência cotidiana e sobrevivência material, é algo bem entendido; observemos a força de um pensamento hegemônico.

Percebe-se assim que alguns estudantes reduzem o sentido do trabalho para a forma de estrutura do trabalho capitalista, alicerçada na mercadoria, oferta e esforço, emprego, relação entre empresas, vagas disponíveis, conforme verificado nos depoimentos mostrados.

O mercado capitalista não pode ficar no controle das ações humanas, faz-se mister então que se evidencie nas práxis pedagógicas nossa força, reforçando as atitudes permeadas por laços de solidariedade, de respeito aos limites humanos no exercício profissional, incluindo a preocupação com as questões ambientais, conforme identificamos alguns movimentos nesse sentido no curso.

A Figura 12 e o Quadro 13 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes em relação à sua compreensão sobre a expressão dignidade do trabalhador.

Figura 12- Respostas à pergunta: O que significa dignidade do trabalhador



Fonte: Própria autora

Quadro 13- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 12.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Clara	“A pessoa que trabalha, trabalha de forma honesta, dentro de todos os critérios exigidos.”
Roberto	“Fazer um trabalho que seja da forma correta de se fazer.”
Cássio	“Para mim significa conseguir se desenvolver bem, se destacando e ajudando a trazer crescimento e prosperidade neste trabalho exercido.”
Marvil	“Significa o alcance dos objetivos do trabalhador, através da realização dos deveres já pré-estabelecidos no labor, e seguiremos sem violação das normas, padrões éticos e morais já existentes no local de serviço.”
Camilo	“Acho que significa a dignidade de uma pessoa, tipo...ela está em um local de trabalho mas não está trabalhando, ela finge apenas trabalhar. Isso seria um exemplo de dignidade no trabalho.”

Continua.

Cont. Quadro 13.

Quadro 13- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 12.

Rubens	“Significa que a pessoa faz seu trabalho de forma responsável e sem prejudicar os demais.”
Ariston	“Ser respeitoso as normas éticas e legais de trabalho, mas sempre esperando que seu meio seja do mesmo jeito e não se rebaixando a relações abusivas e ridículas de trabalho.”
Jamile	“O trabalhador ter consciência dos seus direitos e deveres e sempre cumpri-los e sempre respeitar a todos.”
Carla	“Dignidade no trabalho é saber respeitar seus direitos como trabalhador e também respeitar o seu próximo.”
Lívia	“Respeitar os valores e direitos do trabalhador”
Antônio	“Acredito que esteja relacionado a qualidade das necessidades para se executar um cargo, como ambiente, ferramentas, transporte e afins”
Poliana	“Forma de valorização onde o seu valor está ligado diretamente com o que você trabalha.”
Henrique	“Dignidade no trabalho seria a consciência do valor de determinada pessoa dentro dele. Aqueles que estudaram, se esforçaram, que ajudam os outros, são aqueles dignos para um trabalho.”
Remiel	“Fazer algo que gosta, sem ter que se preocupar com o que vão pensar, ou não fazer algo que não quer só por causa do dinheiro.”

Fonte: Própria autora

Refletir acerca dos papéis reservados ao trabalhador, bem como sobre as posições reivindicadas por estes no combate às situações de subalternidade e subjugo, evidenciam a necessidade de luta por relações permeadas por vínculos de dignidade e mobilização coletiva e isso precisa ser evidenciado no currículo escolar, visto que o trabalho não pode ser reduzido à uma mercadoria convertida em lucro para o capitalista, que utiliza-se de estratégias para dissimular a precarização do contrato de trabalho.

O Currículo Integrado possibilita reflexões sobre os sujeitos no mundo do trabalho, alertando para o fato de que eles não podem ser expropriados de si mesmos enquanto seres produtores de conhecimento e da própria vida.

O estudante Marvil apresenta sua concepção como o alcançar dos objetivos do trabalhador realizando deveres pré-estabelecidos no âmbito do trabalho, porém, é importante acrescentar que mesmo com o preestabelecimento de regras, se algumas dessas normas afligem o trabalhador, é importante o diálogo nesse ambiente para que haja a concretização de relações

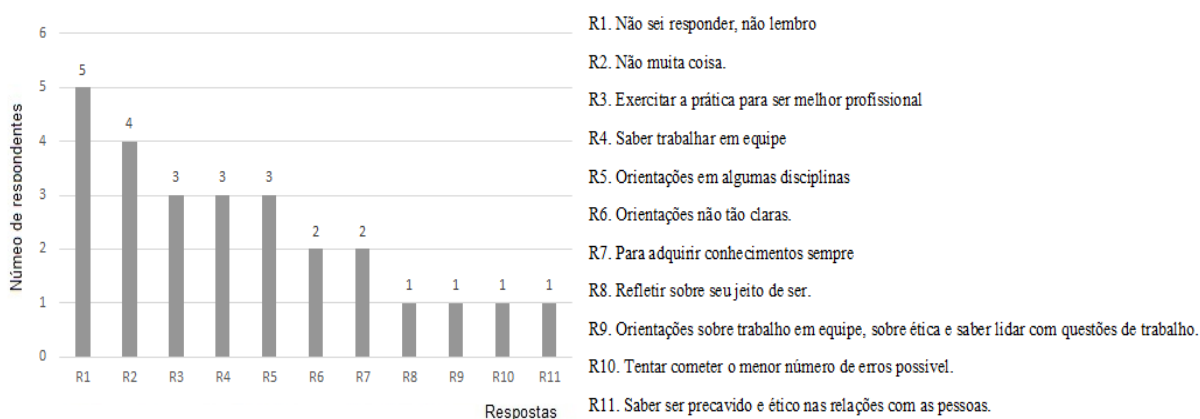
dignas. Conforme explica o estudante Antônio, todo o ambiente de trabalho deve apresentar essa dignidade, ele destaca inclusive as ferramentas utilizadas e os meios transporte.

Embora a maioria refira-se à dignidade no trabalho a partir do estabelecimento de deveres para o trabalhador cumprir, dentro dos critérios exigidos, conforme pontua Clara, as palavras respeito e cuidados com os parceiros também foram mencionadas.

Henrique, por exemplo, destaca que o esforço e o estudo do trabalhador devem ser valorizados, mas lembremos que mesmo trabalhadores com baixo nível de escolaridade ou nenhum, merecem todo o respeito, e o sentido desse esforço, palavra muito utilizada pelos estudantes, deve ser problematizado: o que é esforço para o empregador? O que é esforço para o funcionário? Existem relações desumanas inseridas nessa relação? O estudante em questão continua o depoimento e menciona a ajuda às outras pessoas no processo de trabalho, ou seja, ele destaca também os laços de solidariedade, tão importantes e urgentes nas relações de trabalho no contexto do sistema capitalista de produção.

A Figura 13 e o Quadro 14 apresentam a sistematização das respostas dos discentes em relação às orientações recebidas acerca da sua prática profissional no curso.

Figura 13-Respostas à pergunta: Que orientações você recebe no curso para a sua prática profissional?



Fonte: Própria autora

Quadro 14-Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 13.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Kiera	“Agora não me recordo”
Lara	“Não lembro de nenhuma no momento.”

Continua.

Cont. Quadro 14.

Quadro 14-Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 13.

Jamile	“Acho que até agora não muita coisa sobre isso”
Clara	“Que tudo depende da prática, é preciso a prática para aprender a fazer as coisas da melhor maneira”
Ranielson	“Trabalho em equipe é uma delas”
Saulo	“Recebo mais orientações relacionadas a ética no trabalho de um modo geral na disciplina Ética e relações interpessoais no trabalho.”
Camilo	“Orientações bastante dinâmicas, mas não tão claras”
Cássio	“Sempre pesquisar para adquirir um maior conhecimento.”
Amora	“Ao fazer testes de orientação profissional, você terá que refletir sobre seu jeito de ser e preferências.”
Jonathan	“Orientações principalmente sobre trabalho em equipe, ética e como lidar em certas situações de trabalho.”
Roberto	“Tentar cometer o menor número de erros possível, sempre fazendo o que puder para entregar um produto que atenda as necessidades do cliente/usuário”
Matias	“Não vejo muitas orientações, isso pode ocorrer por causa que ainda tem um bom tempo para concluir o curso mas parando pra pensar direitinho temos algumas orientações como ser precavido em certas coisas no trabalho, a ser ético nas relações com as pessoas e etc.”

Fonte: Própria autora

A questão sobre as orientações nas relações de trabalho, conforme os depoimentos dos estudantes, foi muito direcionada aos compromissos do trabalhador, o que também é importante, problematizando-se sempre, mas torna-se mister destacar no curso as orientações relacionadas a responsabilidade do empregador para com o seu funcionário, tendo em vista que faz-se necessário o estudo, o exercitar a prática, junto a ampliação dos conhecimentos envolvidos, mas destacando-se o fato de que muitos trabalhadores adoecem em ambientes tóxicos tanto do ponto de vista físico quanto do emocional, diante de situações de humilhação e constrangimento. Logo, tornam-se necessárias as orientações também direcionadas aos mecanismos jurídicos aos quais os trabalhadores devem acionar para a sua proteção, assim como destacar a importância da união da categoria no sentido de reforçar seus direitos, essa concepção da luta coletiva fortalece o trabalhador e protege a sua vida.

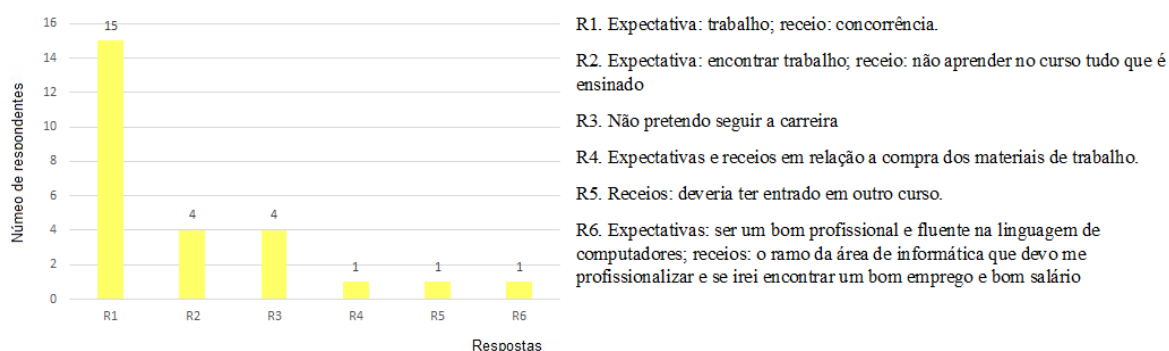
Como disse o estudante Matias, ainda falta tempo para a conclusão do curso, assim, essas questões deverão ser abordadas com ênfase ainda, contudo, diante das relações de trabalho

que nos circundam hoje, é deveras importante que essa situação seja problematizada em todo o percurso pedagógico de forma incisiva (para que a exploração sofrida pelo trabalhador não seja vista como algo normal), pois tal orientação constitui-se como um dos pressupostos básicos do Currículo Integrado, na luta por despertar e /ou fortalecer a consciência do trabalhador ou do futuro trabalhador, como uma necessidade imperativa na defesa dos direitos humanos, cuja tarefa não restringe-se a uma disciplina específica, visto que é um dos papéis da instituição e de todo o curso.

Entre esses depoimentos, as menções ao trabalho em equipe, feito por três dos estudantes, constitui-se como importante orientação tendo em vista que as políticas neoliberais induzem à competição constante.

A Figura 14 e o Quadro 15 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes sobre as suas expectativas e os seus receios em relação à carreira do técnico em informática.

Figura 14- Respostas à pergunta: Quais as suas expectativas e os seus receios em relação à carreira da técnica ou do técnico em informática?



Fonte: Própria autora

Quadro 15- Conjunto dos depoimentos seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 14.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Jamile	“Minhas expectativas é que cada vez mais a informática está se tornando essencial tanto na vida das pessoas, como também no mercado de trabalho. Então isso nos abre várias oportunidades. Mas também receio pela concorrência que vou ter que enfrentar.”

Continua

Cont. Quadro 15.

Quadro 15- Conjunto dos depoimentos seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 14.

Lívia	“Por ser uma área essencial na atualidade e que está em constante desenvolvimento, me traz expectativas em relação as várias oportunidades de trabalho, meu receio é quanto ao meu desempenho[...]”
Rubens	“Expectativa é conseguir um bom emprego na área de programação e quem sabe depois montar uma startup. Receio é não conseguir emprego na minha área e ser obrigado a trabalhar em outra área que eu não gosto”
Poliana	“Tenho como expectativas conseguir um bom emprego e trabalhar com o que gosto. Tenho como receios não ser reconhecida como profissional já que a informática é algo tão comum.”
Cássio	“Expectativas altas, de que seria algo que gostaria de trabalhar, ganharia o meu sustento. Os receios são as crises que vivemos, as vezes pode ter sido uma escolha infeliz.”
Roberto	“Expectativas: Tentar aprender mais, ganhar meu próprio dinheiro e ser um profissional competente. Receios: Fazer um planejamento e ele dar errado no trabalho.”
Carla	“Eu tenho muitas expectativas pois a área de informática na época em que estamos vem se tornando cada vez mais necessária, então isso vai me trazer mais oportunidades de trabalho, mas ao mesmo tempo eu tenho muito receio pois eu sinto dificuldades de aprender essa área, então eu tenho medo de não conseguir.”
Lara	“Eu receio em sair do curso não aprendendo nada e acabar jogando fora esses anos de estudo, além do medo de não ter oferta futuramente quando eu acabar o curso. E eu tenho grande expectativa de me formar e conseguir um emprego mais rápido por já ter o técnico na área.”
Meire	“Não pretendo seguir a carreira de técnica em informática.”
Henrique	“É difícil pensar nisso ... Não sei se conseguirei um emprego na área no futuro, já que é bem concorrido, mas, mesmo que não tenha, não é uma profissão que eu deseje seguir”
Antônio	“Como expectativa tenho a de muitas oportunidades de trabalho, já que é uma área bem flexível e cada vez mais necessária, ainda não sei ao certo o que vou escolher como carreira”
Jonathan	“Expectativas e receios em relação a compra dos materiais de trabalho.”
Camilo	“Meus receios é que eu deveria entrar em outro curso, esse curso é muito interativo, e isso é algo que não tenho muita habilidade, tenho muita dificuldade de interação.”

Continua

Cont. Quadro 15.

Quadro 15- Conjunto dos depoimentos seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 14.

Marvil	“Tenho altas expectativas quanto a isso, antes de passar a frequentar o IF pretendia ser o profissional na matéria de química, mas atualmente cheguei a conclusão que tenho maior vocação para a matéria de informática e pretendo me tornar um bom profissional nessa área e ficar principalmente fluente nas linguagens dos computadores. Em relação a receios, é provavelmente pela minha dúvida em que ramo da informática devo me especializar e se encontrarei um bom emprego com bom salário”
--------	--

Fonte: Própria autora

Alguns estudantes afirmaram não seguir a carreira, outros falaram que as expectativas e os receios estão ligados à própria aprendizagem no curso, diante do medo de não aprender tudo e conseguir se formar.

Observa-se que a formação para eles vincula-se mais a um resultado final do que a um processo de aprendizagem e ensino (o que justifica-se pela forma de estruturação dos sistemas escolares), constituindo-se assim um dos pensamentos hegemônicos neoliberais, muito vinculado às notas, a passar pra série seguinte e obter o certificado de conclusão de curso, para evidenciar-se socialmente enquanto sujeito escolarizado com seu comprovante, e assim, com o diploma em mãos, inserir-se na competição ferrenha do mercado (as maiores expectativas e receios dos estudantes em tela) com oportunidade para mostrar sua competência.

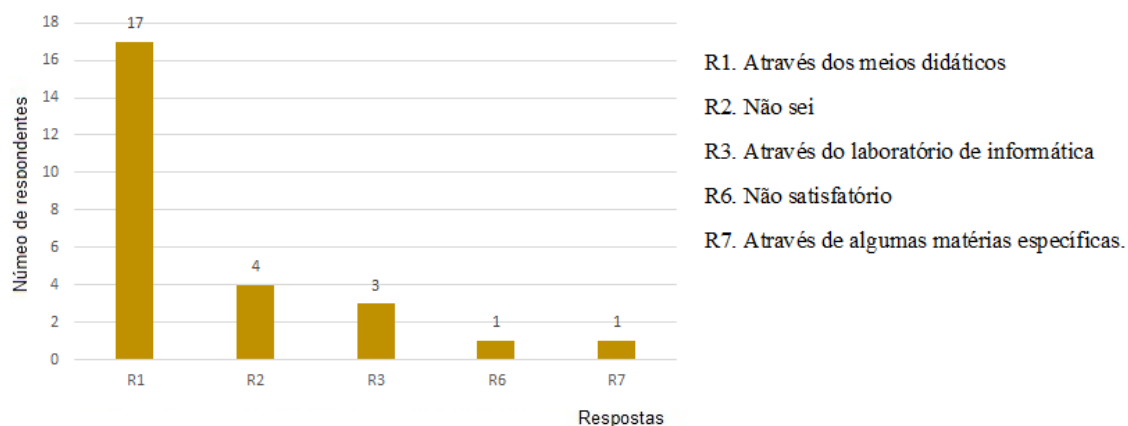
O capitalismo convoca- nos sempre a fazer um movimento de inclinar-se na sua direção e às vezes nem percebemos que as instituições escolares reforçam esse pensamento hegemônico na cobrança constante da apresentação de bons resultados pelos estudantes (o sistema cobra do professor os chamados números exitosos), mas notas altas nem sempre representam ampla visão da realidade, assim o educando com baixas notas sente-se culpado, e aquele com boas notas pressionado a mantê-las naquele padrão desejado, pois não pode “cair”, mesmo estudando ou estudando e trabalhando, realidade de alguns estudantes do curso, a preocupação em atingir os resultados gera um ciclo de culpa e expectativa, mesmo diante da constante dedicação deles ao estudo, conforme evidenciado nos depoimentos, o medo de não conseguir os bons resultados é uma constante que os aflige.

Um trabalho pedagógico à luz do Currículo Integrado subsidia muito nesse processo porque a aprendizagem parte do significativo, do entendimento de um sistema de inter-relações, onde notas podem representar a integração de sujeitos e saberes desvelando o mundo e não partes numéricas de um processo de ensino fragmentado.

Precisamos refletir muito sobre o conjunto de situações vivenciadas pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem como constituintes de uma sociedade que é também marcada por posicionamentos inconscientes, só inclinando-se sem saber o porquê ou para onde, só jogando o jogo...

A Figura 15 e o Quadro 16 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes em relação à forma pela qual eles percebem os conhecimentos científicos sendo trabalhados no curso.

Figura 15-Respostas dos estudantes à pergunta: De que forma os conhecimentos científicos são abordados no seu curso?



Fonte: Própria autora

Quadro 16- Conjunto dos depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 15.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Cássio	“Por meio de aulas e atividades”
Patrícia	“Através da informação, análise de fatos, estudos...”
Clara	“Através de vídeos, slides”.
Amora	“Meios didáticos.”
Rubens	“De maneira bem interessante e divertida que tornam mais fácil o aprendizado de alguns assuntos.”

Continua

Cont. Quadro 16.

Quadro 16- Conjunto dos depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 15.

Ariston	“De forma simples e que dá pra entender perfeitamente e através de joguinhos também”
Marcelo	“De maneira prática e didática, eles são abordados, na maior parte das vezes, de uma forma bem trabalhada.”
Ranielson	“De forma técnica e eficiente”
Poliana	“Geralmente fazemos pesquisas e até seminários sobre os assuntos.”
Jamile	“De maneira mais didática usando o laboratório, trazendo coisas novas para implementar nas aulas. Tudo isso para que seja menos cansativo pra gente, principalmente pelo formato que estamos estudando agora (ensino remoto). Com isso a gente aprende de uma maneira mais divertida”
Lívia	“Através do conteúdo e dos laboratórios de informática, esse último não tivemos acesso por conta da pandemia.”
Remiel	“Experimentando mexer em peças de computador no laboratório, experimentar códigos, ou linguagens novas, procurar mais sobre a informática.”
Camilo	“Não faço ideia.”
Matias	“Não sei”.
Natália	“Não sei.”
Marvil	“Infelizmente, eles não têm sido abordados de maneira satisfatória, por causa de distância entre aluno e professor, a falta de senso de responsabilidade com os estudos entre muitos alunos (inclusive eu), o avanço dos conteúdos mesmo enquanto há alunos que não aprenderam de fato os assuntos passados em aula, gerando assim estresse, irresponsabilidade e falta de dedicação dos dois lados, aluno e professor.”
Cristiano	“Através de algumas matérias específicas voltadas para isso.”

Fonte: Própria autora

Nessa questão, a maior parte dos estudantes destaca os meios de realização da aprendizagem, explicando que esse processo ocorre de forma didática e demonstrando a preocupação do professor em organizar um percurso pedagógico em que o estudante compreenda bem os conhecimentos trabalhados.

Mesmo que os educandos não tenham dito que os conhecimentos científicos são trabalhados como um sistema de relações, que a existência dos seres humanos produziu e produz uma diversidade de conhecimentos e que a seleção desses conhecimentos deve representar um todo-corroborando com o que Machado(2010) explica; que se divide e se separa o que está unido por razões didáticas, mas que também por razões didáticas deve se buscar a

integração- a maior parte deles faz questão de evidenciar o esforço docente, realizando a todo momento um trabalho pedagógico para que o estudante amplie os seus conhecimentos.

Um dos estudantes utiliza a expressão: de forma técnica e eficiente, sabemos que nesse processo a técnica deve estar ligada a um comprometimento ético-político da instituição, e é importante que eles tenham ciência disso, evidenciando então uma intencionalidade pedagógica.

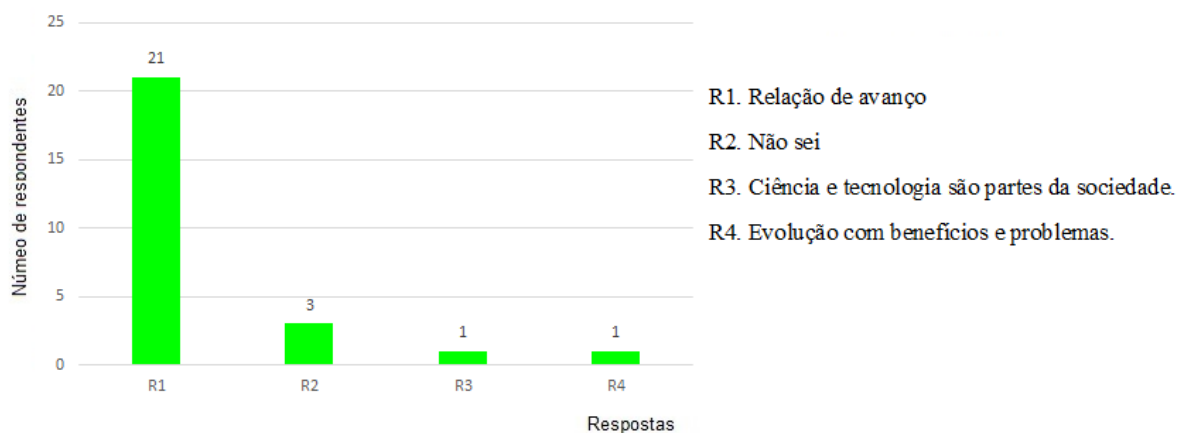
Alguns dos estudantes cita a computação ao referir-se ao conhecimento científico e outro educando afirma que existem matérias específicas para esse trabalho, eles não reconhecem, portanto, nas disciplinas trabalhadas no curso, um processo de sistematização pedagógica a partir da produção científica, dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade e que podem ser reelaborados por eles.

Concorda-se então com Ciavatta e Ramos (2011) quando as autoras explicam que é perverso transferir para os educadores a responsabilidade única pelo trabalho com o Currículo Integrado, tendo em vista que a escola tem uma cultura desintegrada. Através dos depoimentos dos discentes é patente que existem profissionais deveras comprometido com o processo ensino-aprendizagem.

Configura-se, então, como necessidade urgente no curso e na instituição, um tempo- espaço pedagógico de qualidade para que esses profissionais se articulem, estudem, entendam o que realmente significa Currículo Integrado, elaborando um planejamento curricular à luz desses princípios, permeado por discussões e leituras constantes. Esse respaldo institucional subsidiará uma formação contínua docente e irá possibilitar a formação integral discente, evidenciando, universalizando e implementando um movimento pedagógico contra-hegemônico para os estudantes em todo o percurso formativo e potencializando sua aprendizagem como sujeito completo, situado num mundo de possibilidades.

A Figura 16 e o Quadro 17 apresentam a sistematização das respostas dos estudantes acerca da sua compreensão sobre a relação entre o conhecimento científico, a tecnologia e a sociedade.

Figura 16- Respostas à pergunta: Para você, quais as relações entre ciência, tecnologia e sociedade?



Fonte: Própria autora

Quadro 17- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 16.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Cristiano	“Eu vejo uma relação bem clara entre elas. Por meio da ciência, a tecnologia foi sendo melhorada cada vez mais, assim com o avanço da ciência, mais avançadas se tornam as tecnologias.”
Antônio	“Pra mim a relação é que para que a ciência avance mais e mais é necessário a tecnologia, e para que a sociedade se desenvolva é necessário tanto a ciência quanto a tecnologia”
Lívia	“São interligados, é isso que proporciona o desenvolvimento e evolução dos três.”
Camilo	“Acredito que estão sempre interligadas, ciência e tecnologia trazem mais facilidades, mais avanço, mais lucros, melhorando a vida de todos na sociedade”
Henrique	“Foi abordado quando vimos conceitos básicos e a história e evolução da informática até a atualidade”
Amora	“Me trazendo informações sobre o mundo atual, o mundo digital que vem sendo desenvolvido cada vez mais diante dos avanços tecnológicos.”
Patrícia	“Através de estudos e conhecimentos sobre os avanços da tecnologia”
Saulo	“Relação de evolução social.”
Natália	“Não sei informar”.

Continua

Cont. Quadro 17.

Quadro 17- Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das repostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 16.

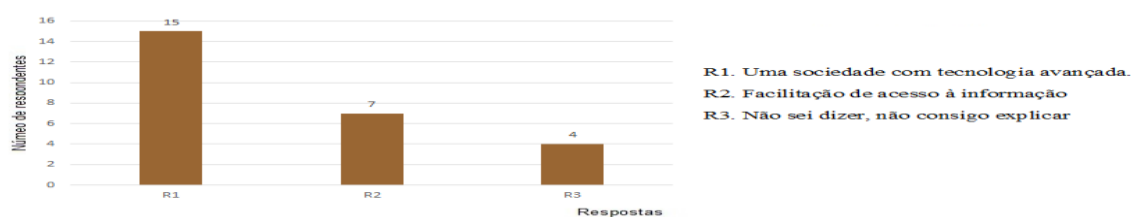
Kiera	“Não sei.”
Remiel	“A tecnologia vem da ciência , dos testes tecnológicos , e a sociedade se une aos dois pois ambos estão dentro da sociedade”
Jonathan	“A humanidade sempre fez uso da tecnologia para facilitar a vida cotidiana, e uma evolução nelas traz mudanças no estilo de vida da sociedade, trazendo facilidades, benefícios e até mesmo problemas.”

Fonte: Própria autora

A maioria dos estudantes entende a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, como uma linearidade evolucionista e determinista, que conduz a humanidade a um bem-estar crescente, determinando um presente-futuro fora do contexto das relações de poder. Um trabalho pedagógico mediado pelo Currículo Integrado possibilita que os estudantes entendam o movimento científico- tecnológico como contextura social, a partir da relação dos seus sujeitos. Assim, concepções de neutralidade científica, perspectivas salvacionistas e deterministas devem ser problematizados para que não ocorra o “apagamento” da ação do sujeito, enquanto agente de transformação social que pode desenvolver conhecimentos científicos e tecnológicos e fazer denúncias diante de certas “evoluções” que representam perigo para a vida humana ou aquelas que só beneficiam a determinados grupos sociais, assim como podem elaborar instrumentos científicos- tecnológicos para melhorar a qualidade de vida de todos. Apenas um dos estudantes menciona um avanço contraditório, destacando então os benefícios e problemas ocasionados pela tecnologia, contudo, não apresenta uma análise acerca da desigualdade social que permeia essa situação.

A Figura 17 e o Quadro 18 apresentam a sistematização das respostas dos discentes sobre o significado, concedido no curso, à expressão sociedade da informação.

Figura 17-Respostas à pergunta: De que forma a expressão sociedade da informação é abordada no seu curso?



Fonte: Própria autora

Quadro 18-Conjunto de depoimentos dos estudantes seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 17.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Cristiano	“Estamos em uma era em que a tecnologia está predominando, então todos hoje entendem um pouco sobre tecnologia, por isso devemos cada vez mais nos aperfeiçoar para conseguir atender aos clientes.”
Lara	“A era de ouro da tecnologia, muito avançada e que deve ser bem usada, de forma a não causar problemas para outras pessoas”
Henrique	“Foi bastante abordada quando estudamos sobre a evolução das tecnologias até a atualidade”
Antônio	“O próprio curso pode ser uma expressão disso, uma vez que existe uma demanda maior de trabalho nessa área, é a prova de que existe uma preferência maior para trabalhos ligados a tecnologia e informação.”
Lara	“Como uma sociedade onde estamos sempre conectados e que muitos dos empregos atuais poderão não existir mais, mas que profissões que envolvem as novas tecnologias irão crescer cada vez mais.”
Ariston	“É abordada em matérias que envolvem a sociedade, como sociologia, mas também é abordada em matérias técnicas. O tema é muito importante, já que é um tema que reflete nossa sociedade atual. Nós não conseguimos mais viver sem a tecnologia, e nós recebemos constantemente informações a partir dessas tecnologias.”
Carla	“É abordada como uma sociedade que se informa muito mas nem sempre de fontes confiáveis.”
Clara	“Como algo extremamente normal, e que a cada dia cresce cada vez mais, atualmente nossa sociedade é uma grande fonte de informações de diversos tipos. E isso é o que torna a área de informática mais acessível em relação ao trabalho”
Marcelo	“Alguns professores abordam frequentemente nas nossas aulas principalmente em sociologia, onde o professor aborda que a informação se tornou uma ferramenta de fácil acesso.”
Lívia	“Não sei dizer”
Kiera	“É trabalhada sim, não consigo explicar direitinho como.”

Fonte: Própria autora

No depoimento da maioria dos estudantes, observa-se uma visão da sociedade da informação como sendo a evolução de um processo tecnológico que conduz a um avanço linear da sociedade, mesmo quando alguns apontam o cuidado ao usar a tecnologia para não causar problemas para os outros.

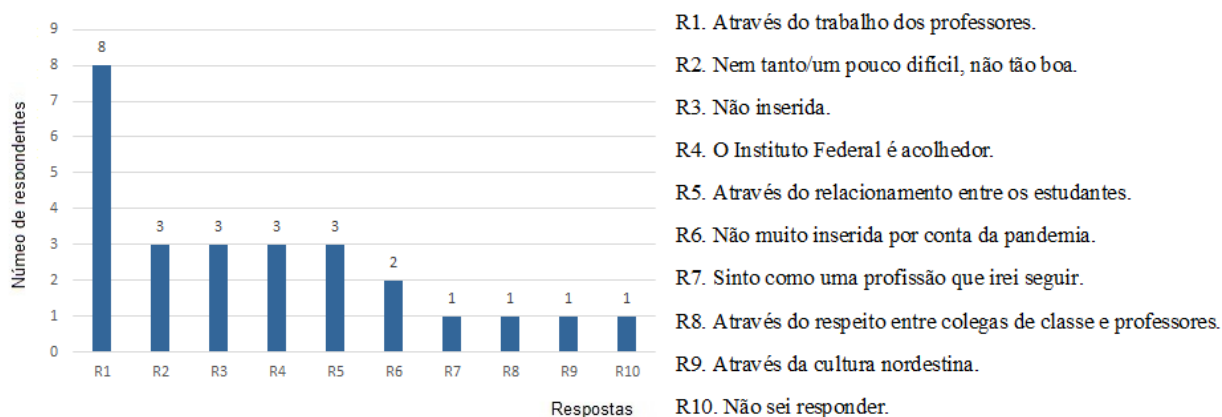
Antônio a denomina como uma era de ouro, muito avançada. Os estudantes não mencionam um avanço contraditório nem uma forma de socialização capitalista que define

como o trabalhador deve se colocar dentro dessa reorganização econômica mundial, através de um padrão de acúmulo e valorização do capital. Eles refletem sobre seu trabalho sob a égide desse paradigma a partir da necessidade da sua atualização constante e do cuidado com fontes não confiáveis, mas não demonstram perceber que também estão submetidos à essa lógica de valorização do capital no sentido da submissão do trabalhador a um jogo contratual bem como na produção de informações para o acúmulo de taxas de lucro, no desenvolvimento de novas técnicas e organização da produção, que visem sempre à manutenção do status quo neoliberal, não percebendo, às vezes, que isso consome o seu próprio tempo de vida e limita muito suas horas de descanso e lazer, momentos esses em que, muitas vezes, são as próprias telas informacionais que além de instrumentos de trabalho, são também os meios de repouso e /ou de prolongamento do cansaço.

A facilidade de acesso ao conhecimento pode nos subsidiar nos processos de estudo, nos concedendo inclusive momentos de descanso e um certo tipo de lazer, contudo, torna-se importante problematizar as contexturas sociais implicadas nesse processo, inclusive, como esses fatores afetam a configuração e desenvolvimento das profissões, do contrário, só manteremos e agravaremos as injustiças, a exploração a partir de um pensamento de normalidade que na verdade é um desconhecimento da realidade.

A Figura 18 e o Quadro 19 apresentam a sistematização das respostas dos discentes sobre os seus sentimentos em relação ao acolhimento cultural na práxis escolar diária.

Figura 18- Respostas à pergunta: Como você sente a sua cultura inserida no cotidiano escolar?



Fonte: Própria autora

Quadro 19- Conjunto de depoimentos seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 18.

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
Ranielson	“Boa, os professores são bem acolhedores em questão de ideias que temos, desabafos e etc.”
Jamile	“Sim pois os professores sempre procuram nos incluir nos assuntos e trazem coisas que gostamos para a aula.”
Jonathan	“Bem inserida, vários professores costumam conversar sobre temas nos quais gostamos e nos identificamos.”
Poliana	“Não é tão boa, ainda sinto falta de apoio escolar em relação as pessoas que têm ansiedade e não conseguem apresentar determinado trabalho ou até mesmo fazer uma prova.”
Kiera	“Nem tanto, na maior parte das vezes não”
Amora	“Um pouco difícil.”
Matias	“Não vejo ela sendo inserida no cotidiano escolar.”
Marvil	“Infelizmente, em meu estado atual sinto que esse cotidiano escolar tem mais me prejudicado do que ajudado, pois não consigo compreender bem as matérias, por mais que eu seja dotado de excelente aprendizado, e não estou conseguindo cumprir bem a meta de exercícios, por culpa da minha conseqüente negligencia aos estudos, meus companheiros avançam para o próximo assunto, enquanto minha pessoa se encontra totalmente sem rumo”
Clara	“O instituto é um lugar onde abraça todos, então me senti muito bem acolhida.”
Ranielson	“O IF costuma ser receptivo com esse tipo de coisa, sem muitos problemas.”
Lívia	“Os meios utilizados pela instituição oferecem isso, e até agora a maior parte do meu contato com a escola foi de forma remota, por causa da pandemia, utilizando tecnologias, aplicativos... O que de certa forma manteve a imersão e acessibilidade à cultura.”
Cristiano	“Me sinto bem inserido no meu cotidiano escolar, e digo isso por vários motivos, não tenho problemas com outros alunos, não tenho dificuldades em me enturma.”
Lara	“Não sei explicar direito, mas acho que pela maioria ter mais ou menos minha idade e compartilharem os novos estilos de vidas torna tudo mais fácil.”
Saulo	“Eu não sinto. Minha cultura não está inserida por causa da pandemia.”
Antônio	“Sinto como algo que será uma profissão que irei seguir.”
Patrícia	“Me sinto confortável porque respeito o modo de vida das pessoas e os meus colegas e professores respeitam a minha.”

Continua

Cont. Quadro 19.

Quadro 19- Conjunto de depoimentos seguindo a ordem das respostas elencadas no gráfico que corresponde à figura 18.

Henrique	“A todo momento a cultura é inserida no cotidiano escolar, já que grande maioria dos alunos e professores tem a mesma cultura nordestina que a minha. Isso não é uma coisa ruim, muito pelo contrário: Culturas iguais são coisas em comum que fazem as pessoas se aproximarem.”
Natália	“Não sei”

Fonte: Própria autora

Percebe-se novamente o empenho dos professores com um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Os depoimentos dos estudantes Jamile e Jonathan, por exemplo, sobre o entendimento de que os conhecimentos abordados em sala de aula (enquanto assuntos prescritos no currículo), ligam-se ao seu universo cultural, visto que os docentes discutem também os assuntos do interesse dos estudantes, a partir de um quadro de identificações destes, ilustram o que Ramos(2008) explica sobre a importância de que, nos processos formativos, ocorra a integração da cultura dos envolvidos enquanto conjunto de representações e comportamento, dos valores estéticos das pessoas como um processo dinâmico de socialização que constitui modos de vida no processo de produção de símbolos e representações, contudo, é preciso que esse trabalho com a cultura seja sistematizado e evidenciado enquanto intencionalidade pedagógica do contexto do Currículo Integrado; os estudantes precisam saber do compromisso da instituição no sentido de romper com a marca histórica da dualidade educacional, do contrário, configura-se como uma forma escolar esporádica de ouvir os estudantes, de “mesclar” seus depoimentos, sem a explicação das contexturas da integração.

Embora o estudante Henrique destaque a cultura nordestina como elemento de identificação com sua turma, o conceito de cultura, destacado por Ramos (2008), vai além, pois abrange os significados sociais dos inter-relacionamentos e os valores éticos engendrados enquanto aptidão dos sujeitos históricos para a reflexão crítica e dialética. Reforçando esse conceito, Pacheco (2000) afirma que a formação específica, a formação geral e a cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral porque a cultura estabelece uma síntese entre esses conhecimentos, e os Institutos Federais devem mediar esse diálogo, instigando a curiosidade e a pesquisa contínua. Porém, conforme demonstrado no gráfico, alguns estudantes ainda não sentem essa cultura inserida, outros não a sentem totalmente, seja por conta da

pandemia, seja em virtude de um olhar distanciado acerca desse processo aprendizagem e ensino.

Outros discentes apontam a integração cultural a partir da “enturmação”, da afinidade com colegas de classe e da formação profissional, assim, essa intencionalidade pedagógica de mediação contínua de diálogo ainda não está totalmente clara para alguns estudantes, pois alguns deles destacaram que o Instituto Federal respeita o modo de vida das pessoas, mas não detalharam os diálogos do processo, através da efetivação de uma aprendizagem que também seja um exercício de conexão entre as relações específicas vivenciadas por estudantes e professores na práxis pedagógica diária , em integração também com a instituição de ensino, através dos movimentos engendrados pelos grupos sociais e na retroalimentação cultural vivenciada.

12-Considerações finais

A pesquisa apresenta um estudo sobre o Currículo Integrado, percorrendo os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho-educação para que se entenda melhor a sua importância no contexto pedagógico profissional, especificamente no terceiro semestre do Curso Médio Integrado em Informática do IFSertãoPE, campus Petrolina.

Percebe-se que os estudantes envolvidos nesta pesquisa não compreendem o Currículo Integrado como projeto societário e movimento pedagógico contra-hegemônico no seu processo de formação, tendo em vista que nas respostas às 19 perguntas referentes ao questionário, o instrumento de coleta de dados, não existem relatos evidenciando uma abordagem conceitual nem explicações sobre os seus eixos estruturantes (mesmo que de forma esporádica) e a sua integração aos componentes curriculares.

Conclui-se também que não existem práticas interdisciplinares desenvolvidas à luz dos seus princípios, pois eles sentem o trabalho com o Currículo Integrado como uma preparação eficiente para a sua vida profissional no mercado capitalista devido a referência que a supramencionada instituição tem construído ao longo da sua trajetória pedagógica na região, em trabalhar bem os conteúdos, não restringindo-se à preparação para um ofício, destarte, a intencionalidade pedagógica de um trabalho à luz dos seus princípios não se constitui como processo educativo evidenciado para eles, visto que, além desses pontos levantados acima, não compreendem o conhecimento escolar como um sistema de relações e passível a reconfigurações, engendradas, inclusive, por eles mesmos enquanto sujeitos da história, não percebem também a sociedade da informação como parte constituinte de um contexto econômico -ideológico, desenvolvida a partir das relações dos sujeitos e orquestrada pelos detentores do capital, pois, na sua visão, essa sociabilidade constitui-se enquanto evolução de um processo tecnológico que conduz a um avanço linear, assim, não percebem a lógica capitalista pertinente que os conduz a um estado de busca constante de aperfeiçoamento para atuarem bem na competição ferrenha do mercado, sem perceber que são vistos como uma mão-de-obra promotora da abundante produção de lucro para o sistema capitalista e que esse não entendimento enquanto parte constituinte de uma categoria profissional, coloca entraves na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida.

O Projeto Integrador, inscrito como componente curricular do curso, é visto pelos estudantes como uma prática interdisciplinar justaposta com ênfase na preparação para o mercado de trabalho, nesse sentido, destaca-se que os estudantes não entendem o significado

do mundo do trabalho enquanto mediação ontológica da existência humana, para eles, o princípio educativo do trabalho constitui-se como um treino para saber atuar no ambiente laboral, assim o trabalho adquire o sentido hegemônico do modo de produção histórico da sociabilidade atual que conduz parte da humanidade(os que têm acesso à educação formal) a um estado de evolução sem contradições, onde o domínio das tecnologias e dos conhecimentos garante um estado de bem estar constante.

O Projeto Integrador, contudo, foi o movimento pedagógico verificado na pesquisa de campo que apresenta o esboço de um caminho para a implementação de um Currículo Integrado no curso, pois embora a maioria dos estudantes o descreva como junção de matérias, ele constitui-se também enquanto tempo-espço em que os discentes se expressam e produzem de forma contínua produções histórico-culturais(o Produto Educacional) a partir de uma ligação dos componentes curriculares e dos diálogos engendrados nesse processo com seus professores, abrindo a possibilidade de se evidenciar porque integrar é mais importante que caminhar educacionalmente com partes justapostas, porque o Currículo Integrado possibilita aos estudantes do Ensino Médio Integrado o direito a um trabalho pedagógico que associa a preparação profissional e a formação básica através da inteireza humana, do entendimento desse educando enquanto sujeito histórico ao qual deve ser assegurado o acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, tornando-se então imperativo o desenvolvimento de um trabalho curricular baseado num projeto societário e movimento pedagógico contra-hegemônico e que seja evidenciado no curso, universalizado na comunidade e vivenciado por todos.

Faz-se mister que durante o tempo-espço reservado para o planejamento, assim como nas demais práxis pedagógicas diárias, o curso, com apoio de toda a instituição, esteja sempre organizando-se e dispondo-se a vivenciar um trabalho pedagógico sob os fundamentos do Currículo Integrado, princípios esses contidos no Projeto Pedagógico do Curso(2019),-mesmo com os perigosos hibridismos, e que por isso, precisam ser discutidos com toda a sua equipe-, como uma construção coletiva que envolva também a participação de seus estudantes; tal percepção nos levou à elaboração de um ebook que constitui-se enquanto ferramenta político-pedagógica para subsidiar esse processo de formação integral discente, auxiliando os professores e os demais membros da equipe no aprofundamento dos conhecimentos sobre o Currículo Integrado, possibilitando a implementação das ações que evidenciem essa intencionalidade pedagógica e desenvolvendo práxis educativas nesse sentido, deslindando a

importância desse trabalho na educação profissional e especificamente no Curso Médio Integrado em Informática do IF Sertão PE, campus Petrolina.

REFERÊNCIAS

AGUDO GUEVARA, Álvaro. Ética em la sociedade de la informacion: reflexiones desde America Latina. In: SEMINÁRIO INFOÉTICA, 2000, Rio de Janeiro. [S.l:s.n.2000].

ALBAGLI, S.; MACIEL, M.L. Informação, conhecimento e desenvolvimento: In: MACIEL, M.L. e ALBAGLI, S.; (orgs). **Informação, desenvolvimento, conhecimento, inovação e apropriação social brasileira**: UNESCO; Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia/IBICT, 2007.

ALTHUSSER, Louis. Sobre **a reprodução**. Editora vozes, 2ª edição, 2008

ANPEd. **Nota de repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Acesso em: 25 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br>

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**/organizadores Ricardo Antunes, Ruy Braga. Vários autores. - São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: Nova era da precarização do trabalho?** In: **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**/organizadores Ricardo Antunes, Ruy Braga. Vários autores.- São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. **Uma formação humana para uma sociedade mais humana**, In: Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios; Adilson César Araújo, Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.)- Brasília, Ed. IFB, 2017.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: Ilma Passos de Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v.52, n.38, p.61-80, maio/ago. 2015.

ARROYO, Miguel G. Currículo, Território em disputa – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AULER, S. **Sociedade da informação e do conhecimento: desafios teóricos e empíricos.** Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.3, p. 10-16, 2007.

AULER, D. **Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação.** In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D.(org.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011, v. único, p.73 – 97.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70,1977.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular;** Natal(RN), 2013.

BOWLES, S.; Gintis, H. **La instrucción escolar em la América capitalista.** Madri: Siglo XXI, 1981.

CANDAU, V. (Org.) **A didática em questão.** 28. ed. Petrópolis: Vozes: 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** In: **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2000, v.1.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política;** Conferência. Belém (Pará): Imprensa Nacional, 2005.

CEARTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Benard. **Da relação com o saber às práticas educativas/** Bernard Charlot- 1 ed. – São Paulo: Cortez: 2013. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CASTRO, C. A. **Sociedade da informação: dilema para o bibliotecário.** Transinformação, São Paulo, v.9, n.1, p. 17-25, jan./ abr., 1997.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n 2, p. 177- 229, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,** Resolução CNE/CEB, nº6, de 20 de setembro de 2012. Disponível em portal.mec.gov.br.

_____. Lei nº11.892/08, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/decreto/D2.208.htm>. Acesso em: 01 junho. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/decreto/d_5154.htm; Acesso em 01 de junho de 2020.

BRASIL. Lei Federal nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996, p.272833, Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. Documento Base, Brasília, dezembro de 2007.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 19/06/2021

BRIDE, Maria Aparecida; Motim, Benilde Lenzi. **Trabalho e trabalhadores na indústria de informática**. Contemporânea- Revista de Sociologia da UFSCar, p.351, 2011.

BRIDI, Maria Aparecida; Braunert, Mariana Bettega. **O trabalho na indústria de software: a flexibilidade como padrão das formas de contratação**. Revista SciELO Brasil, p.351, 2015.

Bourdieu, P.; PASSERON, J.A **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reinaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de educação, ciências e matemática, v.3, n2, 2013.

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

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./junh.2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CIAVATTA, Maria. **O Ensino Integrado, a Politecnicia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho e educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan. abril,2014.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico:** Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Castanhal.2012.118f.Dissertação(Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Pará,Belém,2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In: Currículo:políticas e práticas/Antonio Flavio Barbosa Moreira(org.). -13ª ed.- Campinas, Sp; Papirus, 2013. - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

DALE, Roger.**Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.87, p.424-460, maio/ago.2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 31/01/2021.

DÁLIA,Jaqueline de Moraes Thurler;FRAZÃO,Gabriel Almeida.**Para além do ensino integrado:experiências,possibilidades e desafios da articulação entre ensino,pesquisa e extensão no currículo.** In:Ensino médio integrado no Brasil:fundamentos,práticas e desafios. Adilson César Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva(orgs.)-Brasília:Ed.IFB,2017.569p.

DANTAS, M. **Valor – trabalho e valor – informação.** Ttransinformação, Campinas, v.8, n.1, p.55- 88, jan.abr.,1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo.** Tradução de Luiz B. Orlandi.-São Paulo:Ed.34,560p.Disponível em:<http://www.lettraefilosofia.com.br>>2015.Acesso em:14/11/2021.

DIAS, Adriana Machado.**Vontade de saber: história: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**/Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini, -1, ed.- São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

Duarte, Evandro Santos; Oliveira, Neiva Afonso; Koga, Ana Lúcia. **Escola Unitária e formação omnilateral: pensamento e relações de trabalho e educação.** Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pelotas,2018. Disponível em: www.anpedsul2016.ufpr.br.Acesso em 07 de março de 2019.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FALKEMBACH, Elza M.F. Sistematização. Juntando cacos, construindo vitrais. In: **O que é sistematização?** Uma pergunta. Diversas respostas. Cadernos da CUT/SNF, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores**. IN: Didática e interdisciplinaridade/Ivani Fazenda(org.). – Campinas, SP: Papirus, 1998. -(Coleção Práxis).

FEITOSA, Robson de Sousa. O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do Currículo Integrado. /Robson de Sousa Feitosa. -Manaus, 2019.

FEREIRA, Fabrício Gurlewicz; FELZKE Lediane Fani. **Currículo Integrado na Educação Profissional: Concepções de alunos e professores sobre projeto integrador**. Revista contexto e Educação. Editora Unijuí, ano 36, nº113, jan/abril de 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**/Uwe Flick; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. -Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Les mots el les choses**. Paris, Gallimard, 1966.

FREIRE, Patrocínio Solon, **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação. 188 f. Recife, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**; editora paz e terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1ªed, 1970

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./junh.2001a

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os homens de negócio e a política educacional do MEC**. Folha dirigida, Rio de Janeiro, p.12-22, 22 nov. 2001b.

GARCIA, Joe. **Currículo, convivência e conversa complicada**. Educere, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico – crítica**. 5ed. Ver. 2. Reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GONZALEZ, Jeferson Aníbal; COSTA, Michele Christine da Cruz. **O Eixo Estruturante da Docência nos Institutos Federais: Politecnia e Formação Omnilateral como Referencial Necessário em Tempos de Retrocessos Educacionais**. IN: Politecnia e outros temas: um olhar sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Claudia Freitas Reis. (org.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 179p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** -4. ed.-São Paulo:Atlas,2002.

GONÇALVES, Cristiane Alberto Ferreira; OLIVEIRA, Maria Cristina. **Conhecimento na Sociedade da Informação: Contradições e aproximações**. Londrina, v.14, n.1, p.36-51, jun/jul.2009

GOODSON, Ivor. **Tornando – se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n 2, p. 230 – 254, 1990.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Coleção perspectivas do homem, volume 48, série filosofia, 4ª edição, civilização brasileira, Botafogo, Rio de Janeiro, RJ,1982.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO J.M. **Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica**.In: Holos, ano 31,vol.4,p.1-14,2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. Organização Didática 2019. Disponível em: <http://www.ifsertão-pe.edu.br>, acesso em 25 de novembro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Projeto Pedagógico do Curso. Organização Didática 2009**. Disponível, em: <http://www.ifsertão-pe.edu.br> Acesso em: 27 de maio de 2021.

JARA, Oscar.**Para sistematizar experiências**.João Pessoa: Universitária/UFPB,1996.

JÚNIOR, José Faustino; PAULA, Jean Carlos Neris DE. **Resenha de estudo: “Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos”, de Dermeval Saviani.** Disponível em: **WEBArtigos**. Acesso em: 19/06/2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**.4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos.**Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**-São Paulo, Cortez,2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós- críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, n.39, p.7-23, 2013.

LOTTERMANN, Osmar. **O Currículo Integrado na formação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado, Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul,2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados:propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In:MOLL, Jaqueline(org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed,2010, 312p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANNING, Erin. **Proposições para uma Pedagogia Radical ou Como Repensar Valores**. Texto originalmente publicado em <http://www.inflexions.org>. Vol:8 Radical Pedagogies./main.html#Manning;2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico – crítica**. Revista HISTEDBROn- line, Campinas: n. 522, p. 286 - 300, 2013.

MARX, KARL. **As teses sobre Feuerbach**. Acesso em março de 2021. Disponível em: [www.marxists.org/ português/ marx/1845/ tesfeuer.htm](http://www.marxists.org/português/marx/1845/tesfeuer.htm). Acesso em 23 de dezembro de 2021.

MARX, Karl. **O CAPITAL**.E -books da boitempo editorial, março de 2013.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Edgar Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, G. N. Parecer CEB n. 15/98. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**, Brasília, 1998.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOORE, R.; YOUNG, M. **Conhecimento e currículo na sociologia da educação**. In: MOREIRA, A.F.(org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, p.195-222, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes**/Edgar Morin Unesco/Cortez Editora, 2000, edição brasileira.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do Ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Currículo em movimento-Perspectivas atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Revista Labor, nº7, v.1, 2012, ISSN:19835000.

NASCIMENTO, A.S.G.; RODRIGUES, M. F. e NUNES, A. O. **A pertinência do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação Profissional e Tecnológica**. RBEPT, vol. 2, n 11, 2016.

NETO, Nilton Azevedo de Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marin; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. **Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo**. Educação Profissional e Tecnológica em revista, v.2, n.2, 2018.

NORONHA, Olinda Maria. **Práxis e Educação**. Revista HISTEDBR online, Campinas- SP, n.20, p.86-93, dez.2005. Disponível em: [//www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/20/art0920 :pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/20/art0920.pdf)>. Acesso feito em 12/03/2021.

OLIVEIRA, Edina Castro de. IN: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX**. In: culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos/ Marcus Levy Albino Bencosttas (organizador). Vários autores. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo e processo de aprendizagem ensino: Políticas práticas educacionais cotidianas**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n.3, p.375-391, set/dez/2013.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Entre teorias e métodos.** Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ ago. 2009.

PACHECO, José Augusto. **Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.18, n. 33, p.11-33, jan./junh.2000.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação.** Porto: Porto Editora, 2005.

PAIM, Elison Antônio. **Do formar ao fazer – se professor.** In: Ensino de História; Sujeitos, saberes e práticas/ Ana Maria F.C.Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PINAR, Willian. **Pinar entrevista.** Revista Teias, v.11, n. 22, p.187- 208, maio/ agosto, 2010.

PINAR, Willian. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2004.

PINAR, William. **Curriculum theorizing. The reconceptualists.** Berkeley, Macutchon, Publishing Company, 1975.

PINHEIRO, Edna Gomes. **Manuel Castells e a sociedade em rede.** Disponível em: [https://periódicos ufpb.br](https://periódicos.ufpb.br). Acesso em: 04 de janeiro 2022.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandes. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: Reflexões para a formação e a docência.** Disponível em www.uece.br> endipe 2014> Acesso em 22/03/2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.** Revista Trabalho Educação Saúde, v.5.n.3.p.545-558.nov.2007/fev.2008

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v.1, n 1, 2017-Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] /Marise Nogueira Ramos. - Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v.5).

RAMOS, Marise Nogueira. **Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional.** Educação & Realidade; n.35; p.65-85, jan./abr,2010.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In:FRIGOTTO,Gaudêncio;CIAVATTA,Maria;RAMOS,Marise(orgs.).Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez,2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas e História da Educação Profissional. Onde estamos, como chegamos e para onde vamos?** Caderno de Pesquisa,v.26,n.4,out/dez.,2019.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins; JATAÍ, Renata Pimentel. **Omnilateralidade, politecnica, escola unitária e educação tecnológica; uma análise marxista.**

Disponível em: www.ggramsci.faced.ufc.br

Acesso em 02 de agosto de 2019.

ROJAS, M.A.R. **Los valores sociales y políticos dentro del paradigma bibliotecológico en la era de la información.** Transinformação, Campinas, v.9, n.1, p.32-42, jan./abr.;2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estudos sobre educação.**Revista Nuances,v. 17, n.18, p.230-241,jan/dez,2010.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática/J.Gimeno Sacristán;** trad.Ernani F. dá F. da Rosa-Porto Alegre:ArtMed,2000.

SANTOS, Boaventura. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista crítica de ciências sociais, v. 54, p.197-215,1999.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da Educação Profissional.** IN: 500 anos de educação no Brasil/ organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Veiga, - 5. ed;2. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia Histórico – Crítica: que pedagogia é essa?** Horizontes, v. 36, n, 2, p.45- 56; mai/ ago 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnica,** online version ISSN 1981-7746; **trabalho,** educação e saúde, vol.1, nº1, p.131-152,2003a

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação. LDB, trajetórias, limites e perspectivas.8. ed. São Paulo, autores associados, 2003b

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, C.ET alii. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Espaço aberto, Ver.Bras.Educ.p.12-13, abril 2007.

SAVIANI Dermeval. *Marxismo, Educação e Pedagogia.* In: Saviani, D. ; DUARTE, N.(orgs). **Pedagogia Histórico – Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica primeiras aproximações.** 11ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO Gislane Campos. **Inspire história.** 6º ano: ensino fundamental: anos finais/ Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi, -1. Ed.- São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo Integrado.** 1ed. Florianópolis: Editora do IFSC, v.1,2014,97p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo,**3. ed. Belo Horizonte:autêntica,2014.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Projeto Pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise.** Cadernos de Pesquisa; v.42, n.145; pág.204-225-jan.abr.2012.

SILVA, Simone Peres da; VIROTE, Cláudio. **Currículo Integrado no IF Goiano: possibilidades e desafios.** In: Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Adilson César Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva(orgs.)- Brasília:Ed.IFB,2017.569p.

SITE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, campus Petrolina. Disponível em: <http://www.ifsertão-pe.edu.br>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das Nações.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, v.2

TEODORO, Elinilze Guedes; SANTOS, Rosineide Lourinho. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C.Humanas,** v.11,n.1,p.151-162,jan./junh.2011.

TILLY, C.O.O **Ocesso desigual do conhecimento científico.** Tempo Social: Revista de sociologia da USP, São Paulo, v.18, n.2. 47-63, nov.2006.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos da Libertad, São Paulo, 1993.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VOGT, C. **Informação e simulacro.** Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/socinfo/rtf/infotudo.rtf>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

ZANLORENSE, Maria Joselia; SANTOS, Almir Paulo dos. **O ideário liberal nas reformas educacionais brasileira entre 1920 e 1940.** Revista Labor, nº11, v.1, 2014.

ZEN, Eliézer Toretta; OLIVEIRA, Edna Castro de. O projeto integrador e a centralidade do trabalho para a formação humana no programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos(proeja), IFES Campus Vitória/ES. In: Colóquio nacional- A produção do conhecimento em educação profissional.2. Natal: IFRN/2013.Anais...Disponíveis em :<http://portal_ead.ifrn.edu.br/colóquio-publicacoes-2/2013-2/anais>. Acesso em 16 de dezembro 2021.

WERTHEIN, J.A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da informação,** v.29.n2,2000.Acesso em 17 de dezembro de 2021.