



INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS CHARQUEADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

TICIANA COUGO CARDOSO

A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
NO IFSUL – CÂMPUS PELOTAS

Charqueadas

2019

TICIANA COUGO CARDOSO

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
NO IFSUL – CÂMPUS PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-riograndense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Joseline Tatiana Both
Coorientador: Prof. Dr. Itamar Luís Hammes

Charqueadas

2019

Ficha Catalográfica

C268c Cardoso, Ticiania Cougo.
A construção do ensino médio integrado: contribuições a partir de uma proposta de formação continuada no IFSul - Câmpus Pelotas / por Ticiania Cougo Cardoso. – 2019.
79 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joseline Tatiana Both.
Coorientador: Prof. Dr. Itamar Luís Hammes.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, Charqueadas, 2019.

1. Educação profissional e tecnológica 2. Ensino médio integrado. 3. Currículo. 4. Formação continuada. I. Both, Joseline Tatiana. II. Hammes, Itamar Luís. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. IV. Título.

CDD 373.246

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

TICIANA COUGO CARDOSO

**A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
NO IFSUL – CÂMPUS PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 02 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joseline Tatiana Both
Orientadora

Prof. Dr. Itamar Luís Hammes
Coorientador

Profa. Dra Daniela Medeiros de Azevedo Prates
IFSul – câmpus Charqueadas

Profa. Dra. Jaqueline Ritter
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

TICIANA COUGO CARDOSO

FORMAÇÃO CONTINUADA

SABERES EM DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 02 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Joseline Tatiana Both
Orientadora

Prof. Dr. Itamar Luís Hammes
Coorientador

Profa. Dra Daniela Medeiros de Azevedo Prates
IFSul – câmpus Charqueadas

Profa. Dra. Jaqueline Ritter
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

*Dedico este trabalho aos meus filhos,
Bruno e Vitor.*

AGRADECIMENTOS

“*Gracias a la vida, que me ha dado tanto*”. Recorro aos versos de Violeta Parra, imortalizados na voz de Mercedes Sosa, para expressar meu sentimento neste momento.

Agradeço ao PROFEPT a oportunidade de, em tempos tão sombrios, ter conhecido pessoas tão luminosas, que compartilham do sonho e da luta por outro mundo possível.

Aos meus orientadores Prof^a Dr^a Joseline Both e Prof. Dr. Itamar Hammes pelo incentivo e confiança indispensáveis para a realização deste trabalho.

Aos demais professores do curso de Mestrado pelas oportunidades de aprendizado e pela imensa dedicação e comprometimento.

Aos membros da banca, Prof^a Dr^a Jaqueline Ritter e Prof^a Dr^a Daniela Prates, que contribuíram significativamente para a qualificação desta pesquisa.

Aos colegas do PROFEPT que se tornaram grandes amigos no decorrer dessa trajetória, em especial à Rejane, Rosane e Eleno, meus companheiros nas viagens a Charqueadas.

Aos participantes da pesquisa pelo acolhimento e colaboração com este projeto e pela oportunidade de convivência e aprendizado coletivo.

Aos colegas do IFSUL pelas ideias compartilhadas e valiosas contribuições.

À minha família, que sempre apoiou minhas escolhas e se fez presente em todos os momentos.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. ”

Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano in ‘*Las palabras andantes*’
publicado por Siglo XXI, 1994.

RESUMO

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. A investigação teve como propósito promover a discussão sobre a construção curricular do Ensino Médio Integrado por meio de uma proposta de formação continuada fundamentada nos pressupostos teóricos e princípios ético-políticos da formação humana integral. O desenvolvimento do projeto privilegiou a abordagem qualitativa, inspirada na metodologia da Pesquisa Colaborativa, por meio da interação entre investigação e atividades formativas. O recorte proposto constituiu-se no desenvolvimento e avaliação de uma proposta de formação continuada na escola, reunindo professores que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações do IFSUL – câmpus Pelotas. Previamente, foi realizado um diagnóstico do contexto, por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores de ensino e coordenadores de cursos e áreas, de modo a subsidiar o planejamento da formação. Foram utilizados também como fontes de análise a observação participante (diário de campo), questionários e instrumentos de registro dos professores durante o processo formativo. Na análise dos dados produzidos durante a pesquisa foi utilizada como referência a metodologia da Análise Textual Discursiva. A Formação Continuada *Saberes em Diálogo na Construção do Ensino Médio Integrado* buscou, de forma colaborativa com os professores, discutir sobre as possibilidades e desafios de construção de um currículo integrado no contexto em que atuam, a partir dos referenciais teóricos que fundamentam o Ensino Médio Integrado. O desenvolvimento e a avaliação desse projeto resultaram na construção de um produto educacional sob a forma de um guia, com a descrição detalhada das atividades realizadas e disponibilização dos recursos utilizados para que possa servir como inspiração, ou mesmo referência, para outros processos formativos. As análises realizadas apontaram para a necessidade da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da educação profissional, bem como da disposição de romper com a fragmentação de conteúdos e buscar formas de articulação dos conhecimentos de modo a gerar aprendizagens significativas. Concluiu-se pela importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado, através de espaços coletivos de estudo, debate, troca de experiências e avaliação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Currículo. Formação Continuada.

ABSTRACT

The present work is the result of a research carried out in the Professional Master in Professional and Technological Education - PROFEPT. The purpose of the research was to promote the discussion on the construction of the Integrated High School Education curriculum through a proposal for continuous education based on theoretical assumptions and ethical-political principles of integral human formation. The development of the project privileged the qualitative approach, inspired by the Collaborative Research methodology, through the interaction between research and training activities. The proposed cut consisted in the development and evaluation of a proposal for continuous education in the school, bringing together teachers who work in the Integrated Technical Course in Buildings of IFSUL - Campus Pelotas. Previously, a context diagnosis was made, through semi-structured interviews with teaching managers and coordinators of courses and areas, in order to subsidize training planning. Participant observation (field diary), questionnaires and teachers' registration instruments during the training process were also used as sources of analysis. The Discursive Textual Analysis methodology was used as a reference in the analysis of the data produced during the research. The Continuous Training Knowledge in Dialogue for the Construction of Integrated High School has sought, in a collaborative way with the teachers, to discuss the possibilities and challenges of building a curriculum integrated in the context in which they function, based on the theoretical references that substantiate Integrated High School. The development and evaluation of this project resulted in the construction of an educational product in the form of a guide, with a detailed description of the activities carried out and availability of the resources used so that it can serve as an inspiration or even reference for other training processes. The analyzes pointed out for the need of a critical understanding of the world of work by the teacher of professional education, as well as the willingness to break the fragmentation of contents and to seek ways of articulating knowledge in order to generate meaningful learning. It was concluded that teacher training and integration for the consolidation of the integrated curriculum, through collective spaces of study, debate, exchange of experiences and evaluation of pedagogical practice are important.

Keywords: Professional Education. Integrated High School. Curriculum. Continuous Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
1 INTRODUÇÃO	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 Concepção e pressupostos do Ensino Médio Integrado	31
2.2 Currículo e formação integrada.....	32
2.3 Desafios e possibilidades na construção do currículo integrado	35
2.4 A importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado	37
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 Caminhos percorridos na pesquisa	40
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	45
4.1 Dualidade, fragmentação e hierarquização.....	46
4.2 Potencialidades, iniciativas e movimentos.....	49
4.3 Compreensão conceitual e ético-política.....	50
4.4 Formação continuada na escola	52
5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	55
5.1 Formação Continuada Saberes em Diálogo na Construção do Ensino Médio Integrado	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	71
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM GESTORES DE ENSINO.....	73
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM COORDENADORES DE CURSO E ÁREAS	75
APÊNDICE E – RECORTE DA TABELA DE ATD	77
APÊNDICE F – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO.....	78
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	79

APRESENTAÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram concebidos como uma proposta inovadora de organização e gestão. O mesmo marco legal definiu a obrigatoriedade de que metade das vagas ofertadas seja destinada a Cursos Técnicos de Nível Médio, preferencialmente na forma de cursos integrados. Desse modo, sua criação contribuiu para fortalecer a perspectiva de formação integral, com base científico-tecnológica e humanística, bem como fomentar o debate educacional sobre o sentido da educação profissional para a vida dos estudantes e para o desenvolvimento local e regional.

Ao mesmo tempo, tem como um de seus desafios, o fortalecimento e materialização do Ensino Médio Integrado (EMI) em seu interior, de modo a oportunizar aos jovens e adultos trabalhadores a inserção no contexto da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Este estudo tem como tema central a construção curricular do EMI no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) - Câmpus Pelotas.

Em meados de 2014, ingressei como Técnica em Assuntos Educacionais no câmpus Pelotas, lotada na Diretoria de Ensino, assessorando no atendimento das demandas da comunidade escolar. Acompanhar regularmente as reuniões com os coordenadores dos cursos técnicos e áreas da formação geral, contribuiu para uma compreensão mais abrangente sobre a instituição.

Foi possível observar que as possibilidades de integração entre os professores que atuam nos cursos são bastante limitadas pela estrutura organizacional do câmpus. Os professores da formação geral são lotados em coordenadorias separadas por áreas do conhecimento, pouco participando das discussões referentes aos cursos, o que dificulta a integração curricular.

O IFSUL apresenta em seu Projeto Pedagógico Institucional (2014, p. 14) a missão de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”. Ainda conforme o mesmo documento,

A escola, nesta perspectiva, precisa ser um espaço no qual devemos formar indivíduos que venham a interferir como sujeitos da história. Essa instituição precisa incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, que

proponham uma reflexão crítica da história e da cultura, desmistificando o senso comum. Torna-se necessário procurar entender as mediações que acontecem nas instituições de ensino, refletir sobre a prática docente, sobre as atividades diárias, sobre as forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade, para perceber a interação entre o sistema escolar, seus currículos e as relações sociais. De forma ainda mais efetiva, precisamos referenciar nossa prática no nosso próprio discurso. Por exemplo, refletir o que significa para cada um de nós a afirmação, tantas vezes repetida, de que devemos “formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária”. Se esse é realmente o propósito de todos os que repetem tal discurso, é preciso transpô-lo para as relações concretas de nossa prática educativa (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2014, p. 36).

No câmpus, minha aproximação inicial foi com as áreas de formação geral, pela proximidade com minha experiência profissional na docência e assessoria pedagógica do Ensino Médio na rede estadual de ensino. A necessidade de maior conhecimento sobre as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para que pudesse participar mais ativamente das discussões relacionadas aos cursos, foi fator determinante para a inscrição no programa de mestrado.

As leituras para o processo seletivo do PROFEPT e o estudo das bases conceituais da EPT no primeiro semestre do curso resgataram estudos e discussões anteriores e ampliaram minha compreensão sobre a relação entre trabalho e educação, sobre a dualidade estrutural presente na história da educação no Brasil e sobre os fundamentos do EMI.

As observações e reflexões relatadas conduziram a pensar em possibilidades de intervenção no campo pedagógico a partir das necessidades identificadas, atendendo à necessidade de conceber um produto educacional como trabalho final de curso.

O produto final do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) deverá ter a característica de ser iniciado a partir de um fato ou ação inquietante, de um problema concreto da EPT, e não de uma questão teórica, que é o caminho adequado aos Mestrados Acadêmicos. Temas ou ações que preocupam a EPT devem ser considerados como origem do produto final e o que o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) deverá considerar nos trabalhos finais dos mestrados, cumprindo assim a característica que fundamenta um curso desta natureza com relação às suas finalidades de qualificação profissional permitindo uma formação diferenciada de seus estudantes (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 116-117).

Nesse sentido, a investigação realizada conduziu à construção, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de formação continuada no espaço escolar direcionada aos docentes que atuam no EMI, considerando que para a construção de um currículo integrado destaca-se a importância de espaços coletivos de estudo, debate, troca de experiências e avaliação da prática pedagógica.

Cabe aqui observar que a aposta na potencialidade dos processos de formação docente

no espaço escolar possui relação direta com experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional. Particularmente, a participação no projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola (FURG/18^a CRE, 2012-2014), como também no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (MEC, 2014) reforçaram meu entendimento sobre a importância e validade de processos formativos que contribuam

para a conscientização dos docentes como agentes de transformação do contexto em que atuam, ativos no processo de apropriação e reconhecimento crítico da realidade, criando e oferecendo condições que potencializem um fazer pedagógico contextualizado, pleno de significado e sustentado em um processo formativo que o qualifica (SCHIMIDT; GALIAZZI, 2013 p. 23).

Com a finalidade de obter um diagnóstico do contexto, realizei entrevistas semiestruturadas com os gestores de ensino e coordenadores de cursos e áreas. A análise dos dados obtidos subsidiou o planejamento da proposta de formação continuada que, após ser submetida à apreciação dos entrevistados, foi desenvolvida de forma colaborativa com um grupo de professores que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações do câmpus, tendo como contexto o início da discussão coletiva sobre a revisão do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O desenvolvimento e a avaliação desse projeto resultaram na construção de um produto educacional, sob a forma de um guia, com a descrição detalhada das atividades realizadas e disponibilização dos recursos utilizados para que possa servir como inspiração, ou mesmo referência, para outros processos formativos.

Na introdução deste trabalho, contextualizo e apresento a problemática e os objetivos da pesquisa, destacando sua relevância para a área do ensino na EPT e para o fortalecimento do EMI.

Com base na pesquisa bibliográfica, na primeira seção resgato os princípios que fundamentam essa proposta educacional na perspectiva de pesquisadores que analisam a trajetória da EPT no Brasil e, de modo mais específico, o EMI, com destaque para as contribuições de Frigotto, Ramos, Ciavatta, Saviani, Machado, Moura e Kuenzer. Abordo também os desafios e possibilidades de construção de uma organização curricular que promova a formação integral em uma perspectiva emancipatória, apontando a importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado.

A seção seguinte é destinada a relatar os caminhos trilhados na realização da pesquisa, caracterizando sua tipologia e metodologia. Destaco também os sujeitos e o lócus da pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados na produção e processo de análise dos

dados. Na sequência, apresento a análise dos dados obtidos na etapa de diagnóstico e o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do produto educacional.

Por fim, encerro com as considerações finais, destacando a avaliação do processo desenvolvido e as principais inferências resultantes deste trabalho de pesquisa.

Espero, com este trabalho, contribuir para fomentar o debate em torno da construção do EMI e a promoção de espaços de formação e construção coletiva do currículo no ambiente escolar.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio e a EPT têm sido cenários de disputa entre diferentes concepções de educação que refletem, por sua vez, distintos projetos societários. A dualidade estrutural – reflexo da divisão social do trabalho no sistema educacional - diferencia os percursos formativos voltados aos trabalhadores dos destinados às elites dirigentes. Da mesma forma, também separa as disciplinas técnicas da cultura geral, assim como divorcia as humanidades da ciência e da tecnologia (CIAVATTA, 2008).

As discussões em torno de um projeto educacional que superasse a dualidade estrutural e promovesse a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo emergiram na década de 1980, no contexto do processo de redemocratização do país.

A escola unitária idealizada por Gramsci¹, tendo como base o trabalho como princípio educativo e embasada nos princípios da politecnia, foi defendida no Brasil por educadores como Saviani como uma possibilidade de superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual nos currículos. Para este autor,

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. [...] Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2007 p. 161).

No entanto, apesar dos frutíferos debates acerca de uma educação contra-hegemônica nesse período, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) não trouxe avanços significativos nesse sentido. Na sequência, o Decreto nº 2.208/97, ao impossibilitar a integração entre a educação profissional e a educação básica, reforçou a dualidade, frustrando as expectativas daqueles que defendiam a necessidade de garantir a universalização da educação básica e propiciar uma formação omnilateral e politécnica para os estudantes brasileiros.

Os debates e as produções acadêmicas sobre o currículo integrado ampliaram-se significativamente a partir dos anos 2000. Sob uma conjuntura mais favorável, após amplo debate, foi aprovado o Decreto 5.154/2004, retomando a possibilidade de o ensino técnico ser

¹O pensador e líder comunista italiano Antônio Gramsci, em sua crítica ao modelo educacional implantado na Itália no início do século XX, aprofunda as discussões sobre a politecnia e propõe o conceito de “escola unitária”, uma das principais formulações educacionais que, mais tarde, fundamentariam a concepção de currículo integrado (SILVA, 2014). Para Mochcovitch (1992, p. 56-57), Gramsci luta pela escola única e comum, em que seja garantido aos filhos das classes trabalhadoras o acesso à cultura [...]cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.

ofertado de forma integrada com o ensino médio. “Desde então, as redes de ensino têm sido desafiadas a pôr em prática o currículo integrado e a materializar o sonho de diferentes gerações de educadores e pensadores da educação” (SILVA, 2014, p. 10).

Dentre os desafios postos para sua construção está a efetivação desta proposta na prática docente. É essencial que a fundamentação do currículo integrado esteja presente não apenas na documentação institucional, mas também no trabalho pedagógico. A construção do currículo integrado exige muitas vezes uma mudança de postura dos sujeitos envolvidos no quadro educacional, no sentido de conceber e desenvolver coletivamente estratégias que contemplem as relações intrínsecas entre trabalho e educação e promovam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado. Como afirma Ramos (2014, p.26), “menos do que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola”, em que assume relevância a organização de espaços e estratégias de formação docente a partir de suas práticas concretas e da interação com seus pares.

Considerando esse contexto, a problemática desta pesquisa direcionou-se a investigar **“Como a formação continuada na escola pode contribuir para a construção do EMI no IFSul - Câmpus Pelotas?”**

A investigação e o desenvolvimento do produto educacional, desenvolvidos de forma articulada, tiveram como objetivo geral promover a discussão sobre a construção curricular do EMI, reconhecendo os principais desafios encontrados pelos professores para sua concretização, por meio de uma proposta de formação continuada fundamentada nos pressupostos teóricos e princípios ético-políticos da formação humana integral.

Constituíram propósitos específicos desta pesquisa, identificar as propostas da gestão de ensino do IFSUL - câmpus Pelotas em relação aos cursos técnicos integrados e as possibilidades e potencialidades de desenvolvimento de uma proposta formativa em um dos cursos técnicos integrados do câmpus.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção e pressupostos do Ensino Médio Integrado

O EMI, como proposta contra-hegemônica, contrapõe-se à dualidade entre a educação profissionalizante, focada essencialmente no ensino de técnicas para a rápida inserção no mercado de trabalho (voltada para as classes populares), e a propedêutica, com enfoque na discussão de conhecimentos necessários para o prosseguimento dos estudos futuros. Ambas as formas, quando desarticuladas, são alienantes² e não contribuem para a formação de cidadãos que compreendam o significado do trabalho na constituição humana.

Segundo Ramos (2014), o primeiro sentido do EMI, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura) no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Dessa forma, “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2007, p.42).

A ideia de integração pressupõe, ainda, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, visando a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e a formação dos trabalhadores para atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005).

É preciso ter clareza sobre seu significado ético-político comprometido com a transformação social e enquanto projeto educacional que se opõe a modelos formativos direcionados a atender unicamente às necessidades do mercado. “Um currículo crítico emancipatório deve proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida” (CIAVATTA, 2008, p. 54).

A concepção de EMI à Educação Profissional é entendida como uma “travessia” possível em direção à escola unitária politécnica ou tecnológica. Desta forma, além de atender a uma necessidade social, a profissionalização no ensino médio também possibilita que a

²A palavra alienação vem do latim *alienare*, tornar algo pertencente a outro. De acordo com Bottomore (1988), no sentido dado por Marx corresponde à ação pela qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam alheios aos resultados de sua própria atividade, à natureza na qual vivem, a outros seres humanos e também a si mesmos.

categoria “trabalho” seja contemplada na formação como princípio educativo (RAMOS, 2005).

O trabalho como princípio educativo é, sobretudo, um princípio ético-político que

se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (FRIGOTTO, 2009, p.189).

Nesse sentido, os estudantes precisam se apropriar não apenas das técnicas necessárias para sua atividade prática enquanto futuros profissionais, mas também dos fundamentos e princípios que norteiam a relação entre homem e natureza/sociedade a partir do trabalho.

2.2 Currículo e formação integrada

A concepção de currículo tem sua origem fortemente marcada pelas características de prescrição e regulação. A partir do início do século XX, com as demandas decorrentes dos processos de industrialização e urbanização, a definição de currículo se afirma como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem segundo critérios objetivos e científicos, servindo como instrumento de controle social. Para Sacristán (2000, p.18), “ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas”, ou seja, professores e alunos passam a ser orientados por um controle externo.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.29), as críticas tecidas ao modelo prescritivo de currículo contribuem para “entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização”. Ao mesmo tempo, ao ser apresentado como uma questão técnica/científica, oculta sua dimensão ideológica, as relações de poder e as desigualdades sociais.

Por outro lado, as análises críticas não reprodutivistas - embora reconhecendo que a educação promovida pelos interesses do Estado capitalista legitima o poder hegemônico - também enxergam na educação uma possibilidade de colaborar com a transformação da realidade concreta, considerando a escola um espaço de luta possível, juntamente com os movimentos sociais e classistas organizados pelos trabalhadores.

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes [...] constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de

mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67).

Ao compreender o currículo como construção, onde atuam diferentes mediadores, Sacristán (2000) considera que o currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas, constituindo-se em um território controverso e mesmo conflituoso, onde o debate é imprescindível. Nesse sentido, torna-se necessário desvelar seus mecanismos de regulação e avaliar o sentido e o motivo do que fazemos.

Para Silva (2014, p. 147-150), “depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência que antes” pois, “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. Nesse sentido é sempre pertinente questionar: qual sujeito pretendemos formar com os conhecimentos que selecionamos para o currículo?

Nas últimas décadas, a revolução tecnológica, com base na microeletrônica, desencadeou profundas transformações na sociedade. As novas tecnologias da informação e da comunicação foram responsáveis por mudanças em vários âmbitos da vida cotidiana, em termos econômicos, sociais e culturais, impondo desafios à escola contemporânea.

Nesse contexto, é importante compreender as relações existentes entre as propostas curriculares e outras esferas sociais, particularmente as mudanças no mundo da produção. Da mesma forma que na década de 60, adotavam-se nas escolas modelos tecnicistas de organização e administração escolar conforme o padrão do taylorismo-fordismo, as soluções propugnadas pelo toyotismo também deixaram sua marca no sistema educacional e, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica.

As formas toyotistas de organização do trabalho, modificaram o sentido de competência, que deixou de estar associada à memorização de procedimentos a serem repetidos passando a representar a capacidade para resolver situações não previstas articulando conhecimentos tácitos e científicos, valorizando o raciocínio lógico formal, a criatividade, a capacidade comunicativa e a educação continuada. Para Kuenzer (2008, p. 27), “esta dimensão da competência é nova, e, por contradição, não atende necessariamente apenas ao capital, uma vez que impacta positivamente a formação dos trabalhadores”, bem como gera novas demandas em relação à formação dos docentes que atuam na EPT.

O novo padrão industrial-tecnológico passou a demandar um novo perfil de trabalhador, que conheça não apenas a sua área de atuação, mas todo o processo produtivo, o que, em certa medida, converge com o conceito de politecnia. No entanto, é preciso ter

presente que “o horizonte da formação polivalente proposta pelo discurso industrial é o mercado, enquanto o horizonte da educação politécnica é o homem omnilateral, a busca da liberdade no e do trabalho” (RODRIGUES, 1998, p.139).

Conforme Frigotto (2005, p.65), “explicita-se como nunca antes a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer as necessidades básicas e de liberar tempo livre para os seres humanos, e a vergonha da fome e do desemprego estrutural”. Ainda de acordo com o mesmo, “uma das mudanças profundas para a classe trabalhadora situa-se no fato de que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital e se voltam contra a classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2009, p.182).

Em uma sociedade cada vez mais globalizada, as mudanças no mundo do trabalho têm como consequência o desemprego estrutural e a expansão de formas de trabalho precário que atingem sobretudo os jovens das camadas populares. Nesse sentido, Kuenzer (2008) chama a atenção para a ocorrência de dois processos relacionados: a “exclusão includente”, em que o mercado expulsa os trabalhadores do emprego formal, mas os reaproveita em postos mais precarizados e, no campo educacional a “inclusão excludente”, onde a inclusão de um maior quantitativo de alunos ocorre muitas vezes em percursos pedagógicos precários, gerando uma falsa inclusão e reforçando a exploração predatória da força de trabalho.

O desafio da construção de currículos integrados comprometidos com a formação de cidadãos críticos e autônomos envolve uma concepção de formação mais ampliada incorporando aspectos humanísticos, culturais e científicos e, não meramente técnicos para atender as demandas do setor produtivo.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais importante a disputa das concepções, teorias e práticas educativas. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como educar propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo (SILVA, 2013).

Na perspectiva de formação integrada, além de assegurar o diálogo entre a teoria e a prática promovendo a compreensão dos fundamentos da técnica e da tecnologia, a escola precisa estimular a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e valorizar o saber e a participação dos jovens.

2.3 Desafios e possibilidades na construção do currículo integrado

A construção de um currículo integrado demanda convergência sobre os objetivos da formação e envolve o desafio de romper com a fragmentação de conteúdos e buscar formas de articulação dos conhecimentos de modo a gerar aprendizagens significativas.

A construção de projetos integradores, que tenham como ponto de partida a problematização da prática social concreta, analisada criticamente a partir da articulação de diferentes áreas do conhecimento, constitui uma possibilidade viável que pode desencadear aproximações mais amplas. Alguns princípios podem ser orientadores para a organização de um currículo integrado: a interdisciplinaridade, a contextualização e o compromisso com a transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

A interdisciplinaridade é aqui entendida como reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

A especialização do conhecimento em várias disciplinas autônomas está associada à divisão material do processo de produção ocasionado pela industrialização. O paradigma positivista de ciência obteve êxitos importantes, mas também contribuiu para materializar e silenciar muitas dimensões da realidade, bem como para ocultar as consequências negativas das construções científicas e aplicações tecnológicas. É preciso considerar, todavia, que para que haja interdisciplinaridade precisa haver disciplinas. A riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento das disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998).

Buscar estabelecer o diálogo entre as disciplinas não significa desconhecer suas especificidades, objetos e métodos próprios de investigação, mas entender que “todas fazem parte de uma totalidade, pois no mundo real elas não estão isoladas. A separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade” (MOURA, 2014, p. 98).

Nesse sentido, não existe uma única forma possível de promover a integração

curricular. Tampouco romper a fragmentação característica de nosso modelo escolar é tarefa fácil. O intercâmbio entre as disciplinas pode ser impulsionado por diversos fatores e é preciso também considerar que existem diferentes níveis de interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é, sobretudo, um processo e uma filosofia de trabalho mobilizada para enfrentar questões e problemas que preocupam em cada sociedade. É um objetivo nunca plenamente alcançado, mas que deve ser permanentemente buscado em experiências reais de trabalho em que se exercitam suas possibilidades, problemas e limitações (SANTOMÉ, 1998).

A contextualização, por sua vez, corresponde à articulação dos conteúdos formativos com a realidade social, por isso vai além de exemplificar a aplicação dos conteúdos escolares nas situações vividas. Consiste em evidenciar a historicidade do conhecimento, entendendo-o como resposta a necessidades sociais, sendo muitas vezes produto de disputas econômicas, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, também corresponde a uma estratégia de análise da realidade social com base no conhecimento sistematizado, revelando suas dimensões essenciais, complexas e contraditórias. Dessa forma, os conhecimentos construídos historicamente constituem condição necessária para que os estudantes possam construir novos conhecimentos e compreender o processo histórico e social de produção da existência humana (BRASIL, 2013).

A construção de currículos integrados em uma perspectiva emancipatória envolve, fundamentalmente, o compromisso com a transformação social e a promoção da autonomia dos sujeitos, por meio da problematização da realidade concreta. A educação tecnológica deve estimular a postura investigativa, através da pesquisa contextualizada ancorada na prática social, em processos sociais de desenvolvimento local, de modo a possibilitar a aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, em prol das necessidades coletivas (BRASIL, 2013).

A educação possui valor intrínseco, possibilitando compreender o mundo e nele intervir, bem como construir novos valores. É preciso romper com

uma visão do senso comum que apresenta a escola como uma promessa de futuro, reduzindo a sua função à dimensão da certificação e conseqüente inserção no mercado de trabalho, quase sempre vistas de forma mecânica, linear (...). Imersos nessa compreensão, os jovens apresentam dificuldades de elaborar um sentido para a frequência escolar no presente. Nesse sentido, tanto a educação quanto o trabalho perdem seus significados intrínsecos. A educação deixa de ser vista como espaço de compartilhamento com as novas gerações dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Perde seu caráter humanizador. Torna-se mercadoria a ser consumida, que possibilitaria um consumo mais ampliado no futuro (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 416 - 421).

Dessa forma, a contextualização dos conhecimentos na realidade vivida contribui para significar a aprendizagem. Incentivar o questionamento e a atitude investigativa pelos estudantes estimula a criticidade e a autonomia discente e promove relações mais horizontais, solidárias e participativas.

2.4 A importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado

Ao discutir a formação de professores para o Ensino Médio no século XXI, Acácia Kuenzer afirma que esta deve “articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente.” (2013, p.90)

A especificidade técnica associada à EPT, no entanto, tem sido muitas vezes utilizada como argumento para minimizar a importância da formação pedagógica para os docentes que atuam nessa modalidade. Essa situação é agravada pela falta de um projeto nacional de formação docente para essa área, historicamente marcada pela predominância de programas formativos especiais e/ou emergenciais.

É necessário também considerar a dificuldade dos professores em romper com a rigidez e fragmentação da organização dos conhecimentos, presentes em sua formação inicial e no próprio sistema educacional. Conforme o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio

é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007, p.33).

A constituição de espaços de estudo, discussão e planejamento coletivo no ambiente escolar, reunindo docentes das áreas propedêuticas e técnicas, pode ser um instrumento importante para promover a construção de currículos integrados e fortalecer a identidade dos professores que atuam na EPT.

De acordo com Moura (2014, p.103),

é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de

educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

É preciso ter em mente que a construção do currículo integrado é um ato coletivo, que exige que a escola se constitua como um espaço democrático e participativo. “É por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as dúvidas, tensões e dificuldades vão sendo superadas e que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado” (SILVA, 2014, p. 25).

3 METODOLOGIA

O desenvolvimento deste projeto privilegiou a pesquisa qualitativa que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As opções metodológicas visaram uma aproximação maior com o objeto de estudo, buscando compreender o fenômeno investigado considerando o contexto e o olhar dos participantes da pesquisa.

Ao mesmo tempo, buscou ter como paradigma o interpretativismo crítico, na perspectiva de “interpretar a ação e a sua simbolização pelos atores sociais no contexto organizacional da escola, sem descuidar as suas dimensões políticas” (SARMENTO, 2011, p.144-145).

No processo de investigação foi utilizada como referência a metodologia da Pesquisa Colaborativa por possibilitar a interação entre investigação e atividades formativas, num perfil colaborativo entre pesquisador e professores. Esta modalidade de pesquisa associa atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, através de um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.

De acordo com Ibiapina (2016, p. 46)

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. (...). Inicialmente, os interesses dos professores correspondem à necessidade de formação contínua e o interesse do pesquisador é o de responder a sua questão de investigação, entretanto no desenvolvimento da investigação se estabelece a conexão entre os interesses e as necessidades de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre as práticas, com apoio de compreensões teóricas e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social. Nesse caso, a produção de saberes privilegia o campo da formação, haja vista que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre as práticas educativas e também sobre o campo da pesquisa, posto que também atende as exigências de produção de conhecimentos científicos.

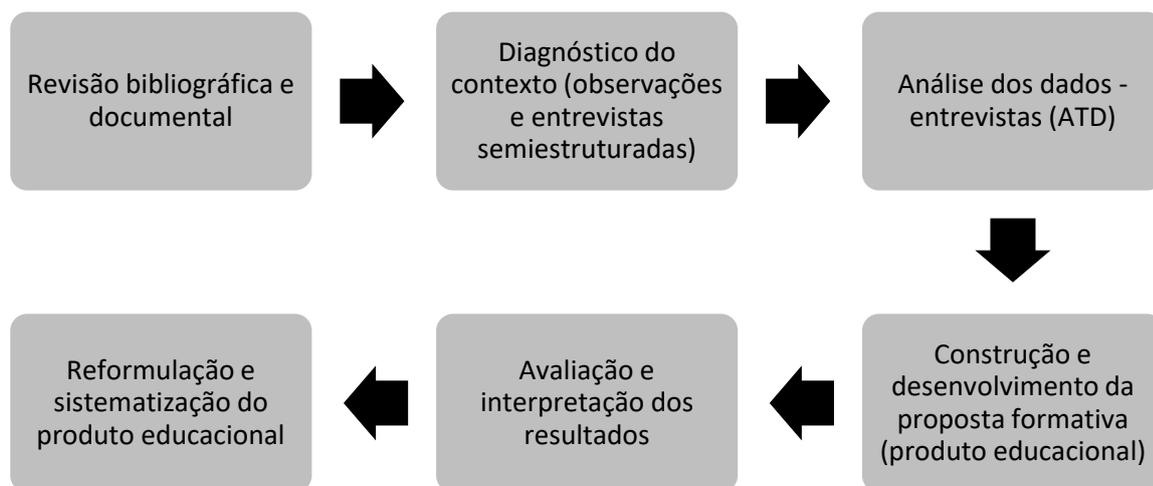
A pesquisa colaborativa visa uma maior aproximação entre academia e escola, em um processo de estudo teórico-prático que valoriza a mediação do sujeito e do contexto. Dentre suas características, destacam-se a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos. A colaboração torna-se um encontro de interesses, de questionamentos, que podem ser divergentes, mas que caminham no mesmo sentido no que diz respeito ao objetivo final (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016).

Dessa forma, tendo como perspectiva que a pesquisa deveria ser produzida com o professor e não para ele, a proposta formativa buscou discutir junto aos professores a realidade de seu trabalho, os desafios enfrentados e oferecer subsídios teórico-metodológicos visando a construção coletiva do conhecimento e a intervenção sobre a realidade estudada.

3.1 Caminhos percorridos na pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa buscou ir ao encontro dos objetivos do mestrado profissional, que contempla a realização da pesquisa científica e, ao mesmo tempo a intervenção no meio social (ambiente de trabalho). Na figura a seguir, estão destacadas as principais etapas desenvolvidas nesse processo.

Figura 1 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: elaborada pela pesquisadora

A pesquisa bibliográfica teve como propósito a revisão de literatura sobre o tema e o aprofundamento teórico a respeito dos conceitos abordados, tendo como referenciais principais, em relação ao EMI, Frigotto (1995, 2005, 2009), Ramos (2005, 2014), Ciavatta (2005), Saviani (2007), Machado (2009, 2011), Moura (2014) e Kuenzer (2005, 2008). Contemplou, ainda, a leitura de estudos do campo do currículo, com base em Sacristán (2013), Lopes e Macedo (2011), Silva (2014) e Santomé (1998). Buscou também incorporar as contribuições de Pimenta (2002), Freire (2011) e Stenhouse (1993) a respeito da formação

continuada de professores, com foco na investigação e reflexão sobre a prática.

Foi também fundamental a consulta a pesquisas realizadas anteriormente tendo como objeto de estudo o EMI no contexto do IFSUL. Em especial, a tese de Porto Júnior (2014), em que este analisou as transformações e disputas existentes no interior do instituto com relação à implementação da travessia representada pelo ensino médio integrado. Destaco também a tese de Freitas (2014), a partir da pesquisa realizada no câmpus Pelotas, investigando a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes e as possibilidades de construção de um organismo coletivo, na perspectiva gramsciana.

Para a delimitação do problema de pesquisa, reporteime a inquietações que me acompanham desde o ingresso no IFSUL, particularmente fomentadas pelo acompanhamento regular das reuniões com as coordenações de cursos e áreas. Nessas ocasiões, pude identificar questões a serem problematizadas, como a relação entre os cursos técnicos e as áreas responsáveis pela formação geral, cujos professores são lotados em coordenadorias distintas no câmpus Pelotas. Inquietava-me, sobretudo, as poucas oportunidades de diálogo entre os docentes que atuavam nos cursos integrados, apontando para a necessidade de promoção de espaços formais para essa interação.

Tendo por referência as observações iniciais e leituras realizadas, bem como experiências profissionais e acadêmicas anteriores, considerei que a aproximação dos professores que atuavam nos cursos integrados poderia ocorrer em um processo formativo, no próprio ambiente de trabalho, que contemplasse o estudo sobre os fundamentos do EMI, aliado à discussão sobre os desafios que envolvem a construção de currículos e práticas pedagógicas integradas, identificando e potencializando experiências já desenvolvidas no câmpus.

O processo de investigação e construção do produto educacional desenvolveu-se no câmpus Pelotas do IFSUL, contando com a participação de três chefes de departamento ligados à gestão de ensino, um supervisor pedagógico, quatro coordenadores das áreas de formação geral, uma coordenadora de curso e cerca de quinze professores (considerando os que participaram da maioria dos encontros). Os sujeitos da pesquisa constituíram um grupo bastante heterogêneo formado por docentes de diversas áreas do conhecimento, com diferentes origens formativas, variando também o tempo de atuação na instituição.

O câmpus Pelotas encontra-se na origem da fundação do IFSUL (em 2008), tendo completado 75 anos, desde a fundação da Escola Técnica de Pelotas. Conta hoje com cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, engenharias, licenciatura, além de

cursos de pós-graduação, formação pedagógica e educação a distância.

Atualmente, encontram-se em funcionamento 10 cursos técnicos de nível médio, atendendo em torno de 3000 alunos por ano, oriundos de Pelotas e de vários municípios desta região. A maioria dos cursos – como Comunicação Visual, Design de Interiores, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Eletromecânica e Química – possui oferta na forma integrada ao Ensino Médio, embora vários mantenham também a oferta nas formas subsequente e/ou concomitante. O curso de Edificações abrange ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada (PROEJA). Somente dois cursos – Mecânica e Telecomunicações – possuem apenas as formas concomitante/subsequente.

O processo investigativo abrangeu dois momentos: o primeiro, de diagnóstico do contexto, com a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de ensino, supervisor pedagógico, coordenadora de curso e coordenadores das áreas de formação geral. O segundo momento teve como foco de análise o desenvolvimento e avaliação da proposta formativa, valendo-se como instrumentos para a produção de dados as anotações da pesquisadora a partir da observação participante (diário de campo), registros produzidos pelos professores nas atividades desenvolvidas e um questionário avaliativo encaminhado aos participantes ao término da formação, através de formulário online.

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, teve início a produção de dados, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de ensino e coordenadores de curso/áreas do câmpus, totalizando nove participantes nesse primeiro momento. O contato com os entrevistados foi feito pessoalmente e as entrevistas realizadas em seus respectivos locais de trabalho, tendo sido o agendamento adequado à disponibilidade dos mesmos. Preliminarmente, foi esclarecido o objetivo da pesquisa e solicitada autorização aos participantes, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Optou-se por essa técnica de produção de dados por permitir ao pesquisador ir além da superfície do tópico que está sendo investigado, explorando detalhes a partir da fala dos entrevistados e possibilitando revelar novos significados, não previstos no início da pesquisa. Ao mesmo tempo, esse instrumento também foi ao encontro do objetivo central da investigação, provocando a reflexão sobre a construção do EMI e o papel da formação continuada na escola a partir das questões apresentadas aos entrevistados.

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto

de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2013, p. 146).

Inicialmente foram realizadas entrevistas com as chefias dos departamentos de Permanência e Êxito, de Ensino de Formação Geral e de Ensino Técnico de Nível Médio do câmpus (APÊNDICE C), para compreensão preliminar do contexto, verificação das condições para o desenvolvimento do produto educacional e escolha do curso técnico em que o mesmo deveria ser desenvolvido.

A limitação a apenas um dos cursos para o desenvolvimento do produto educacional justificou-se pela dimensão do câmpus Pelotas, que oferta sete cursos técnicos de nível médio na forma integrada. Ademais, a proposta buscou privilegiar a interlocução entre os professores de áreas distintas que atuam em um mesmo curso.

A escolha do Curso Técnico Integrado em Edificações para a realização da formação deu-se em acordo com a gestão de ensino e coordenação de curso, levando em consideração, dentre outros fatores, a experiência de trabalho integrado de parte do corpo docente na modalidade PROEJA.

A análise das entrevistas buscou ainda identificar as concepções e propósitos dos gestores em relação aos cursos técnicos integrados e à formação continuada dos docentes. Nesse momento, também foram consultados alguns documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional do IFSUL e o PPC do Curso Técnico Integrado em Edificações.

Na sequência, foram realizadas, igualmente, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das áreas de formação geral e do curso técnico escolhido³ e com o supervisor pedagógico atuante no curso (APÊNDICE D). A realização dessas entrevistas visou subsidiar a construção da proposta de formação a partir da perspectiva dos que atuam mais diretamente junto aos professores e/ou acompanham o trabalho pedagógico.

As entrevistas, com duração média de trinta minutos cada uma, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas com fidelidade, atribuindo-se um código de identificação a cada entrevistado, de modo a assegurar o anonimato dos participantes.

³Curso Técnico em Edificações, Coordenadorias de Linguagens, Educação Física, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Considerando a intenção de aprofundar a compreensão sobre o fenômeno investigado e as características do material produzido, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p.07), configura-se como uma “metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração da primeira versão da proposta de formação.

Nesta primeira etapa da pesquisa, o corpus foi constituído pelos textos obtidos a partir da transcrição dos discursos enunciados pelos gestores e coordenadores entrevistados. Após esse processo inicial, seguiram-se as etapas de unitarização, categorização e construção dos metatextos.

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p12).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p.38), “não se trabalha com todo o corpus”. Nesse sentido, após sucessivas leituras, foram selecionados os textos para análise, considerando as relações de interesse entre os escritos e o problema de pesquisa. Na sequência, procedeu-se ao processo de desconstrução e unitarização, em que os textos foram fragmentados, destacando-se 107 unidades de significado para análise, que foram devidamente codificadas.⁴ Para cada unidade de significado, foram destacadas palavras-chave e redigiu-se um pequeno texto expressando sua ideia central.

Após esse processo, teve início o trabalho de categorização, entendido como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.22). As unidades de significado foram organizadas em 24 categorias iniciais elencadas a seguir:

1. Concepção de EMI.
2. Compreensão crítica do mundo do trabalho.
3. Aprendizagem significativa.
4. Competências comuns.
5. Distância entre concepção do EMI e processo vivido.

⁴Na atribuição dos códigos, as letras iniciais GE e CO designaram, respectivamente, gestores e coordenadores, seguidas da numeração que indica a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

6. Estrutura organizacional do campus e desafios administrativos.
7. Relação entre os docentes/áreas.
8. Diálogo entre as áreas - espaços de encontro.
9. Desafios epistemológicos e políticos.
10. Falta de compreensão conceitual.
11. Dicotomia entre finalidades formativas - polarização e/ou hierarquização
12. Papel social da escola.
13. Tradição - cultura do campus.
14. Resistência à formação e discussões pedagógicas.
15. Conjuntura atual - riscos e resistências.
16. Potencialidades, iniciativas e movimentos.
17. Diferencial formativo dos cursos técnicos integrados ofertados pelos Institutos Federais.
18. Posicionamento da gestão.
19. Resgate dos espaços de formação e integração.
20. Necessidades e possibilidades no curso de Edificações.
21. Papel da formação continuada.
22. Ofertas de formação continuada no campus.
23. Sugestões para formação.
24. Viabilidade e organização da formação.

Para facilitar o processo de categorização, as unidades de significado foram organizadas em tabelas no programa Excel. No recorte selecionado (APÊNDICE E), encontra-se representado este primeiro movimento de aproximação que deu origem às categorias iniciais já mencionadas.

Na sequência, como fruto de um segundo processo de aproximação, obteve-se inicialmente 6 categorias finais que após as contribuições da banca avaliadora resultaram em 4 categorias finais emergentes, brevemente descritas a seguir, como elementos que mais se destacaram no contexto investigado, fruto da interpretação das falas dos entrevistados, em diálogo com o referencial teórico.

4.1 Dualidade, fragmentação e hierarquização

A concepção de EMI destaca-se como perspectiva de enfrentamento à dualidade estrutural que historicamente separa teoria e prática do trabalho, formação profissional e formação acadêmica. É preciso, todavia, que os cursos técnicos integrados efetivamente integrem conhecimentos gerais e específicos, em uma perspectiva de totalidade, tendo por objetivo a formação integral dos estudantes.

Os entrevistados, em sua maioria, manifestaram reconhecimento da distância entre a

proposição de EMI e o que ocorre na prática na instituição. A articulação entre os conhecimentos, prevista inclusive nos documentos legais, em geral não ocorre na prática, a não ser por iniciativas isoladas de alguns professores.

Pela experiência que a gente vive, acho que a gente não vive ainda um EMI, sinceramente. Assim, a minha visão da prática é que nós temos dois cursos aqui, assim (CO_02).

Dentro da estrutura do câmpus, nós temos os professores de curso separados dos professores de área da formação geral. E os de área, também separados por coordenadorias afins com cada um dos eixos [...] com reuniões separadas e que são os grandes empecilhos, tem sido, para um trabalho mais articulado (GE_04).

A tradicional divisão dos professores em coordenadorias separadas, ao mesmo tempo em que causa desconforto pela polarização entre os docentes, encontra dificuldades de superação devido à acomodação dos mesmos nestes espaços, que são marcados por relações de poder.

[...] são lugares, são espaços de poder, são espaços corporativos que de certa forma se estabeleceram, se consolidaram ao longo da história do câmpus (GE_01).

Outro grande desafio apontado para concretizar o EMI é mudar a concepção herdada do período da Escola Técnica⁵, superando uma visão restrita da EPT. Vale lembrar que a Educação Profissional no Brasil foi historicamente marcada pelo tecnicismo em termos pedagógicos, em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. Dessa maneira, privilegiou o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais e o disciplinamento, em detrimento dos conhecimentos científicos e da compreensão das relações sociais que fundamentam os processos produtivos (KUENZER, 2005).

A dificuldade em realizar mudanças é atribuída à antiguidade do câmpus e tradições culturais que contribuem para que persistam relações hierarquizadas.

Acho que aqui o movimento é muito mais moroso, ele é mais lento, talvez porque haja uma cultura enraizada, introjetada. Acho que as pessoas têm um pouco mais de resistência à mudança quando o campus apresenta um período de duração mais longo, tem uma história de existência mais longa. (CO_04)

Analizando o nosso câmpus, são vários os problemas que eu vejo pra que se consiga o ensino integrado efetivo, mais potente. Acho que parte, em primeiro lugar, da própria questão histórica que ela não é bem trabalhada na instituição. Ainda a valorização da Escola Técnica aqui dentro é muito forte. Eu diria que é uma barreira muito grande, um muro que precisa ser quebrado, que precisa ser superado [...]. Então eu acho que a primeira barreira seria essa, ter um conhecimento verdadeiro de que lugar é esse nesse momento histórico (GE_03).

⁵Referência à Escola Técnica de Pelotas que, em 1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS) em 1999. Em 2008, deu origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL.

O processo de construção de um currículo integrado é um trabalho desafiador que demanda a superação da concepção hierárquica de subordinação entre as disciplinas.

A partir do momento que essa concepção de mundo e de formação humana é tomada como referência para pensar não só o currículo da formação dos jovens estudantes, mas também a práxis docente, não há uma ciência, um conhecimento ou uma disciplina escolar que seja mais importante que outra, e que, portanto, um currículo integrado necessariamente precisa pautar-se na premissa de que o ser humano, na sua essência, forma-se e transforma-se na relação indissociável das dimensões da vida (GRUMM; SILVA, 2015, p. 4).

A democratização das relações entre área técnica e formação geral é considerado fator indispensável para que haja real integração.

[...] acho que isso é uma primeira ruptura que tem que acontecer, tem que pensar a relação entre a formação geral e a área técnica como uma relação de colaboração efetiva, não de maneira assimétrica (CO_03).

A construção curricular integrada envolve a concepção e experimentação de propostas de ação didática que privilegiem a relação entre conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes. A evolução do trabalho cooperativo entre docentes com formação e experiências distintas favorece a superação das fragilidades e limitações do ensino meramente propedêutico e do técnico-operacional, visando à formação de caráter integral (MACHADO, 2009). Nesse sentido, é fundamental a geração de tempos e espaços para formação e planejamento coletivo, pois essa forma de ensino

requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (BRASIL, 2007, p.57)

Os entrevistados foram unânimes em apontar a carência de espaços formais de encontro entre os professores de áreas diferentes no câmpus, apesar de terem sido previstos quando da criação dos cursos integrados.

[...]os encontros se dão em momentos de conselho de classe, os encontros se dão por casos específicos, de coisas específicas que a gente precise discutir alguma coisa, mas nunca no sentido de um planejamento para o EMI, sabe, um planejamento em conjunto [...] a gente tem e vê muitas possibilidades de integração, mas não discutimos sobre isso com os outros pares de outras áreas (CO_05).

O curso de Edificações na modalidade PROEJA foi citado como exceção, diferenciando-se por contar com encontros semanais regulares entre os professores que conseguem discutir e planejar coletivamente.

Para dar unidade aos cursos foi salientada a necessidade de articulação entre as áreas, entendendo que todas as disciplinas fazem parte do curso e formam os mesmos sujeitos.

[...] O desafio eu acho que é isso, é de tentar dar uma unidade pra esses cursos, que todos entendamos que o curso é feito de todas essas disciplinas[...] que estou formando uma pessoa com todo esse arcabouço de conhecimentos. [...] Não interessa a lotação. Eu não preciso estar dentro do curso pra me sentir pertencendo a ele (CO_02).

Nesse sentido, para avançarmos em direção à formação humana integral é preciso promover espaços de estudo e planejamento coletivo, incentivando o diálogo entre os docentes que trabalham com os mesmos alunos, entendidos como sujeitos em sua pluralidade e historicidade.

4.2 Potencialidades, iniciativas e movimentos

Em que pesem as dificuldades e desafios que precisam ser superados, a investigação também identificou potencialidades a serem exploradas na instituição e iniciativas, muitas vezes isoladas, que necessitam de apoio e visibilidade para se tornarem efetivas e impulsionar mudanças.

Apesar do reconhecimento de que ainda estão distantes do propósito ideal de formação integrada, foi destacado o diferencial formativo dos cursos técnicos integrados ofertados. Segundo os entrevistados, além da formação técnica de qualidade historicamente reconhecida, os cursos integrados representam uma formação diferenciada em relação à compreensão da realidade pelos estudantes, possibilitando dar significado à aprendizagem dos conhecimentos muitas vezes tido como abstratos.

A concepção, o diferencial de entendimento de mundo de tudo que os alunos conseguem atingir com isso acho que é o diferencial (CO_01).

Foram também mencionadas, como potencialidades, a qualificação do corpo docente e a estrutura material de que dispõe a instituição.

Nós temos estrutura, tanto de pessoal, quanto de estrutura física, então eu acredito que isso é possível. Nós também temos carga horária para tal, falta organização, que a gente consiga estabelecer momentos, já planejar momentos para isso (CO_05).

Apesar das dificuldades identificadas, a vontade de construir o ensino integrado na escola foi destacada com referência às iniciativas individuais de vários professores.

[...] existe esse desejo de fazer e existe esse desejo de criar uma modalidade de ensino integrado que seja nossa. [...]. Não é uma iniciativa que seja uma política institucional, não, são iniciativas. Nesse sentido, eu te digo que há uma

potencialidade latente porque as pessoas, algumas pessoas, tem vontade de fazer. E é uma coisa que, na gestão, eu tenho buscado trabalhar com isso (GE_03).

Os membros da gestão também manifestaram compromisso com o princípio integrador, como forma de promover a aprendizagem significativa. Foram citados, como movimentos desencadeados nessa perspectiva, o mapeamento das fragilidades do ponto de vista administrativo, identificando a necessidade de promover a aproximação entre os professores de áreas diferentes e adotando como primeira medida nesse sentido a reestruturação dos conselhos de classe.

[...] hoje se tem toda uma reestruturação de agenda de conselhos de classe que permita a participação de todos os professores, por exemplo (GE_01).

A integração também deve envolver todos os setores da instituição. Nesse sentido, foi citado como exemplo o trabalho integrado desenvolvido em torno do atendimento a necessidades específicas dos estudantes. A gestão planeja, ainda, dar início a um programa de formação de coordenadores de curso, para que estes possam atuar como facilitadores nos processos de formação docente e discussão dos PPCs.

Dessa forma, o projeto desenvolvido como fruto dessa investigação pretende somar-se às iniciativas e movimentos assinalados, contribuindo para o fortalecimento do EMI no câmpus.

4.3 Compreensão conceitual e ético-política

Outro aspecto destacado, sobretudo na fala dos gestores, diz respeito à falta de compreensão conceitual sobre os fundamentos do EMI.

Acho que a gente veio de um processo de construção sem compreensão conceitual, sem entendimento do que seria o curso técnico, muito pressionado pela questão do precisa ser feito (GE_03).

Conforme Araújo (2015), pesquisa realizada por Costa (2012) identificou os problemas na materialização do Ensino Médio Integrado como de ordem conceitual, de operacionalização curricular e/ou de organização dos sistemas de ensino. A pesquisa citada indica ainda que, em muitos casos, o Ensino Médio Integrado não foi compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos, mas apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, deixando de lado seu conteúdo ético transformador, bem como a materialidade de sua operacionalização, o que dificulta a efetivação da proposta.

A formação integrada constitui um desafio para os professores, pois implica rever suas disciplinas para incorporar as grandes reflexões sobre o mundo do trabalho. Nesse sentido, foi destacado o desafio de ordem epistemológica, relacionado à necessidade de compreensão do princípio integrador.

A nossa base de formação acadêmica aqui é uma base profundamente tecnicista ou bacharelesca. Então, essa compreensão mais híbrida, de conhecimento mais híbrido, de interface epistemológica nós não temos apropriado pelos nossos professores. E isso me parece ser o grande fator, assim, limite para se operar com o princípio integrador. Essa compreensão de ciência fragmentada que nós temos (GE_01).

Nas entrevistas realizadas destacou-se a necessidade de discussão sobre a relação entre educação e mundo do trabalho. Alguns entrevistados manifestaram a compreensão de que a educação profissional integrada deve possibilitar que os conhecimentos básicos sejam voltados à compreensão crítica sobre o mundo do trabalho e os impactos socioambientais das tecnologias.

[...] é dar um significado pro conhecimento que num primeiro momento pode parecer abstrato e conseguir também dar uma clareza de mundo no sentido deles se colocarem, entenderem quem eles são, onde que eles estão, qual é o papel, de que forma eles influenciam e são influenciados nesse mundo todo (CO_01).

Tu tens que ter um suporte de pensamento histórico, ambiental, linguístico, sociológico, filosófico pra conseguir pensar o teu produto como algo que possa ser mais útil ao mundo do que vá, enfim, potencializar um impacto negativo, vamos dizer assim. A visão que eu tenho do ensino integrado é essa. Essa articulação ela tem que ter um objetivo, ela não deve ser uma articulação exclusivamente pra fazer, pra atender a satisfação do mercado e sim da vida na terra, que é mais do que um produto (GE_03).

A concepção de ensino politécnico ou tecnológico destaca a importância do trabalho para a constituição do homem. Em seu sentido ontológico, o trabalho é uma atividade essencial para responder à produção de elementos necessários não só à vida biológica, mas à vida cultural e social, pois “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. (...) Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (FRIGOTTO, 2005, p.58-59).

Compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção (MOURA, 2007).

Para Ramos (2005, p.19), “ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana,

em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de desenvolver uma visão mais ampliada e contextualizada do conhecimento, que promova não apenas o diálogo entre as diferentes áreas, mas também entre os saberes escolares e a realidade social dos estudantes.

4.4 Formação continuada na escola

Nas entrevistas realizadas, destacou-se o reconhecimento da importância da formação continuada, como fundamental em qualquer processo de mudança educacional.

A formação continuada de professores possui significado amplo, na medida em que abrange todas as possibilidades de formação realizadas após a formação inicial. “Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional” (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p.08).

Ao serem questionados sobre a formação continuada no câmpus, foram citados, como exemplos, a oferta de formação para professores ingressantes (em 2016), a proposta de formação de coordenadores apresentada pela gestão e o curso a distância promovido pela Reitoria sobre inclusão.

Os seminários de fortalecimento do EMI foram também lembrados como importantes espaços de debate. Salientou-se a necessidade de formações mais longas voltadas à compreensão conceitual de seus fundamentos.

Apesar do reconhecimento das oportunidades de formação continuada no plano individual, como capacitação (Mestrado, Doutorado) fomentadas pela instituição, manifestaram a carência de espaços de formação na escola, que propiciem a compreensão sobre a instituição e o EMI.

Eu acho que tem muitos professores que chegam sem entender a instituição, sem entender o que é a formação técnica, sem entender o que é o EMI[...]. Em relação às capacitações de mestrados e doutorados, eu acho que a gente tem um bom espaço[...], mas o restante acho que a gente tá bem carente, a gente não tem tido formação nesse sentido (CO_01).

Foi também indicada falta de regularidade na oferta de formação pedagógica no câmpus para subsidiar a construção ou revisão de documentos institucionais. Reconheceu-se intenção e compreensão da importância pela gestão atual, mas com dificuldades na execução.

a equipe diretiva atual parece ter percebido a necessidade de fazer essas formações só que ainda não conseguiu colocá-las em vigor[...] pra, em algum momento, quando se estabelecerem essas discussões sobre organização didática, programas, projeto de curso, a gente repensar esses projetos, atualizá-los de acordo com uma orientação pedagógica diferente da que a gente tem hoje (CO_04).

Em relação aos temas que deveriam ser abordados em uma formação direcionada aos professores que atuam no EMI, foi realçada a questão epistemológica e a questão política, contemplando a discussão das grandes questões pedagógicas e educacionais. Foram também citados como temas importantes a avaliação e o trabalho interdisciplinar. Mencionou-se, ainda, a importância de discutir o perfil dos alunos ingressantes no EMI e suas necessidades, assim como os objetivos da formação.

Que perfil de aluno a gente quer formar nesses diferentes cursos, pensando nos seus campos de atuação, onde ele pode estar, em que espaço ele vai estar inserido, o que nós temos pra contribuir com essa formação que é técnica mas também é uma formação humana (CO_05).

Salientou-se, ainda, que a formação precisa ir além dos aspectos instrucionais, partindo do fazer cotidiano e promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica.

E esse é o trabalho da problematização das práticas, que é a reflexão sobre a prática e a teorização da prática e a reconfiguração da prática. Analisa, conceitua e transforma (GE_01).

Ao destacar o papel do professor na construção do currículo, constituindo-se como investigador de sua prática, Stenhouse (1993, p.135) afirma que

[...] toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del curriculum [...] estarán basados en el estudio realizado em clases escolares. Descansa, por tanto, em el trabajo de los profesores. No basta com que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos (STENHOUSE, 1993, p. 135).

Para Pimenta (2002, p. 31), “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”. No entanto, ressalta a importância da teoria não só para a reflexão sobre novas possibilidades do conhecimento como para a análise da própria prática.

Na obra de Freire (2011, p 24), também encontramos grandes contribuições para o debate sobre a formação docente, em que a relação teoria-prática ocupa lugar de relevância. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Para o autor, é preciso ter presente que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p.40).

No que diz respeito à organização dos espaços de formação identificou-se dificuldade em conciliar os horários dos professores para realização de uma formação exclusivamente presencial. A multiplicidade de atividades docentes dificulta a participação em formações com

maior densidade de horários, portanto é preciso oferecer alternativas mais flexíveis, semipresenciais, intercalando o trabalho em grupos menores com encontros coletivos.

Os horários originalmente previstos para formação são disputados com outras atividades, inclusive como mecanismo de resistência a esse tipo de discussão. A gestão demonstra ciência das relações de poder subjacentes e pretende priorizar os espaços de formação.

Não podemos interpretar somente como uma impossibilidade factual, acho que são mecanismos de resistência que se constroem para que essas discussões com essa característica aconteçam. [...] A questão dos tempos, a discussão dos tempos escolares é uma discussão que vem carregada de intencionalidades educativas e relações de poder (GE_01).

Ao mesmo tempo, salientou-se que a proposta não pode ser imposta, precisa estar fundamentada no diálogo e ser legitimada pela comunidade. A maioria dos entrevistados citou, como espaço disponível, os últimos horários de quarta-feira pela manhã que precisam ser resgatados e se tornarem efetivos.

[...] a gente pediu que esse espaço fosse resgatado [...] Mas que se torne efetivo. Por que que deixou de se ter esse espaço? Porque isso não se tornou efetivo. Ficou um tempo ocioso, não tínhamos coisas pra preencher durante tanto tempo, daqui há pouco “ah, esse espaço tá vago”, então dá aula. A demanda de aula exige, então... Mas é uma questão também de priorizar, também o que a gente quer, que tipo de escola a gente quer, que tipo de professor que a gente quer (CO_02).

Dessa forma, a organização da proposta de formação buscou atender as necessidades identificadas e resgatar o espaço originalmente previsto para atividades formativas no câmpus.

5 PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A investigação prosseguiu com o desenvolvimento do produto educacional junto a um grupo de professores do IFSUL – Câmpus Pelotas, em seu ambiente profissional, constituindo-se em uma proposta de formação continuada na escola direcionada aos docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações.

As entrevistas realizadas com o supervisor pedagógico e com a coordenadora do curso foram determinantes para a definição dos rumos da proposta de formação. Na ocasião, tomei conhecimento do processo de revisão do PPC iniciado pela coordenação do Curso Técnico em Edificações que havia envolvido inicialmente apenas os professores da área técnica, lotados no curso, mas que previa a realização de discussões com as coordenadorias de formação geral no semestre seguinte.

Durante o diálogo estabelecido, percebeu-se a possibilidade de unir os dois propósitos. Dessa forma, procurou-se articular o estudo de aspectos conceituais e a reflexão sobre o currículo e prática docente com a discussão sobre as possibilidades de construção do projeto pedagógico na perspectiva integrada. Ao mesmo tempo em que seria possível contextualizar os estudos e discussões, a partir de uma necessidade concreta, também contribuiria para que o início do processo de revisão do PPC pudesse ser mais participativo e fundamentado.

Com base nas sugestões apontadas nas entrevistas, a formação foi organizada na modalidade semipresencial, contando com cinco encontros presenciais quinzenais e atividades a distância, com carga horária de vinte horas e, aproximadamente, dois meses de duração. Os encontros presenciais foram programados para ocorrer às quartas-feiras, nos dois últimos horários do turno da manhã, visando resgatar o período originalmente previsto pela instituição para realização de encontros e atividades formativas.

Definiu-se que a participação deveria ser voluntária, a partir do convite feito pela pesquisadora e dos esclarecimentos acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios relacionados à participação na pesquisa. Embora alguns coordenadores tenham manifestado dúvidas em relação à adesão voluntária, manteve-se esse posicionamento visando alcançar maior envolvimento e compromisso dos participantes durante a formação e minimizar eventuais resistências.

Buscou-se, na medida do possível, garantir condições de viabilidade para a participação de todos os interessados. No entanto, alguns docentes não possuíam disponibilidade nesse horário devido aos períodos de aulas no câmpus ou, no caso dos

professores substitutos, também em outras instituições.

Previamente, foram realizadas reuniões com os gestores, coordenadores e supervisor pedagógico, onde a proposta foi apresentada, discutida e aperfeiçoada a partir da colaboração dos mesmos. Para a divulgação da formação, foi solicitado apoio dos gestores e coordenadores das áreas e curso. Foram também confeccionados cartazes e convites para serem distribuídos nas coordenadorias (APÊNDICE E).

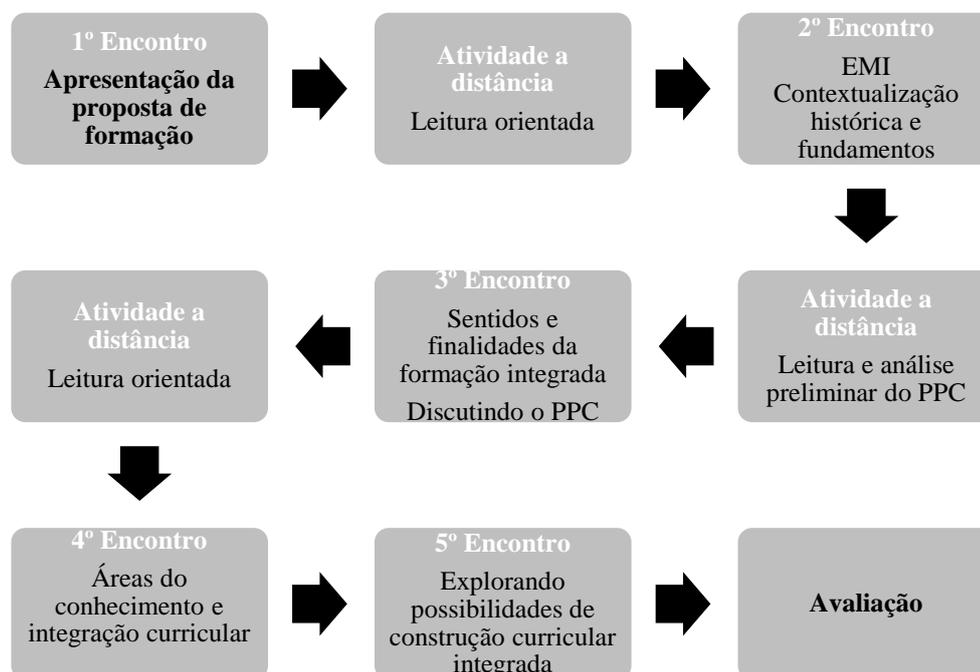
O desenvolvimento da proposta de formação teve como principal objetivo evidenciar a necessidade e a viabilidade da formação continuada na escola para a construção de um currículo direcionado à formação humana integral. Intencionou ainda incentivar o estudo das bases conceituais da EPT, em permanente relação com a prática docente; contribuir para a discussão coletiva sobre o Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Edificações do IFSUL – Câmpus Pelotas e identificar, em conjunto com os professores, possibilidades de construção de um currículo integrado no contexto em que atuam, tendo como referência a reflexão sobre as práticas já existentes.

É importante ressaltar que a duração da formação precisou adequar-se às limitações de tempo para a realização da pesquisa, bem como ao calendário acadêmico do câmpus onde foi realizada. Nesse sentido, não teve a pretensão de, neste limitado espaço de tempo, aprofundar as temáticas que foram objeto de discussão, mas introduzir e incentivar o estudo das bases conceituais em permanente relação com a prática.

O desenvolvimento envolveu, de forma colaborativa, a supervisão pedagógica e a coordenação de curso e áreas da formação geral, condição importante para possibilitar a continuidade do trabalho.

5.1 Formação Continuada Saberes em Diálogo na Construção do Ensino Médio Integrado

A formação teve início no final do mês de fevereiro de 2019, estendendo-se até meados de abril. A figura a seguir apresenta uma síntese dos encontros e atividades a distância realizados.

Figura 2 – Plano de Desenvolvimento da Formação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O primeiro encontro presencial foi destinado à apresentação da proposta aos participantes, enfatizando seus objetivos, temas de estudo, metodologia e cronograma de trabalho. Visou também o esclarecimento de dúvidas e acolhimento de sugestões propostas pelo grupo. Ao final, foi encaminhada uma atividade de leitura orientada a ser realizada a distância para desencadear as discussões no próximo encontro. Juntamente com o texto⁶ e o roteiro de leitura, foi também enviado o link para acessar o vídeo da palestra⁷ sobre o tema.

Durante toda a formação, as orientações para as atividades a distância, as leituras indicadas e os slides apresentados foram enviados por e-mail aos participantes, juntamente com uma memória dos encontros presenciais.

No segundo encontro, resgatou-se a leitura realizada, a partir das anotações feitas previamente pelos participantes, de questões norteadoras e da apresentação de excertos de outros referenciais. Buscou-se contextualizar historicamente o EMI como uma proposta

⁶RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória/ES, v.19, n.39, p.15-29, jan./jun. 2014.

⁷ Palestra proferida durante o **I Seminário inter campi de Formação Pedagógica para docentes e gestores da Educação Profissional** (UFES/IFES, 2013) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rxOg6BOyBQw>

educacional contra-hegemônica e destacar os pressupostos teóricos e princípios ético-políticos que o fundamentam.

A discussão iniciou pela questão da dualidade estrutural. Um dos professores trouxe a contribuição de outras leituras que já havia feito. Outro grupo relatou haver lido e discutido o texto previamente na coordenadoria e levantou a questão de como a dualidade estrutural se reflete no cotidiano da escola e a importância de todas as áreas para a formação integral dos sujeitos. Conforme o debate foi evoluindo, a discussão foi direcionando-se para o histórico e realidade do câmpus e os desafios de fazer um trabalho integrado.

Como segunda atividade à distância, foi solicitada a leitura e análise preliminar do PPC do curso de Edificações, solicitando que destacassem a concepção de educação, objetivo, perfil do egresso e organização curricular, anotando aspectos relevantes para a discussão.

No terceiro encontro foram resgatadas algumas questões teóricas que não haviam sido suficientemente exploradas, discutindo-se a relação entre educação e mundo do trabalho, bem como os sentidos e finalidades da formação integrada. Na sequência, foram formados grupos multidisciplinares para discutir os pontos destacados na análise preliminar do PPC, tendo por base as leituras e discussões realizadas sobre os sentidos e finalidades do EMI, identificando possíveis necessidades de reformulação no documento.

Figura 3 – 3º encontro de formação – Discutindo o PPC



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

Cada grupo escolheu um relator para registrar as discussões e socializar no grande grupo. Como o tempo disponível não foi suficiente para a conclusão desta atividade, a mesma foi retomada no encontro seguinte. Ao final do encontro foi encaminhada, como atividade a distância, a leitura de um texto introdutório sobre áreas do conhecimento e integração curricular, para subsidiar o trabalho nos próximos encontros.

O quarto encontro iniciou com a apresentação das análises feitas pelos grupos. Foi destacado, dentre outros aspectos, que, apesar de o documento estar desatualizado (sua aprovação ocorreu em 2007), a fundamentação expressa no PPC está em consonância com [...] *uma perspectiva de formação integral, buscando contemplar saberes humanísticos, científicos e tecnológicos, mas não estabelece, em nenhum dos tópicos que o constituem, diretrizes conceituais para a integração desses saberes* (Grupo 01). Embora, na prática se observe que os egressos *saem mais qualificados tanto tecnicamente como na formação humana, isso não se reflete na organização curricular, acaba simplesmente acontecendo pelo fato de cada um fazer a sua parte* (Grupo 02).

Além da divisão dos docentes em diversas coordenadorias, foram ainda salientados, como empecilhos ao trabalho integrado, o formato semestral de organização do calendário letivo e a “rotatividade” dos professores da formação geral entre os diversos cursos, o que dificulta a continuidade do trabalho.

Na sequência, realizou-se a discussão sobre o currículo integrado resgatando, por meio da apresentação de slides, questões relevantes do texto encaminhado para leitura à distância, enfatizando os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização na perspectiva da totalidade. Destacou-se a construção de projetos integradores que tenham como ponto de partida a problematização da prática social concreta, analisada criticamente a partir da articulação de diferentes áreas do conhecimento, como uma possibilidade viável para desencadear aproximações mais amplas.

Nesse sentido, propôs-se como atividade a distância escolher uma temática vinculada ao processo produtivo do curso (construção civil) para problematização, enquanto particularidade/recorte da produção social da existência, formulando questionamentos em múltiplas dimensões.

Abro aqui um parêntese para ressaltar o envolvimento e compromisso assumido pelos participantes e sua colaboração com o processo de formação para além da participação ativa nas discussões e realização das atividades propostas. Cito, como exemplo, as sugestões apresentadas por uma das professoras participantes, compartilhando sua experiência com metodologias ativas, para que pudéssemos otimizar o tempo disponível em nosso último

encontro previsto. Além das sugestões apresentadas, também contribuiu providenciando o material necessário para o desenvolvimento das dinâmicas.

No quinto e último encontro, foi realizado o exercício de uma metodologia de construção curricular integrada, inspirada em uma proposição feita por Ramos (2005), que consiste em problematizar as dimensões do modo de produção da existência humana e social na atualidade para chegar aos conteúdos de ensino e à organização dos componentes curriculares.

Com esse intuito, retomou-se a atividade realizada a distância, elencando as sugestões de temas/eixos temáticos pensados pelos participantes de cada área de conhecimento. Na sequência, foram formados grupos multidisciplinares, em que cada grupo escolheu um tema para problematização (Meio Ambiente e Sociedade; Trabalho, Saúde e Sociedade; Tecnologia, Trabalho e Criatividade), estabelecendo relações com a área da construção civil.

A partir da distribuição de material e roteiro com orientações sobre a atividade a ser desenvolvida, os participantes iniciaram a problematização formulando questionamentos em várias dimensões (tecnológica, ambiental, econômica, social, histórica e cultural) e buscando estabelecer relações entre as mesmas. Foi também proposto que buscassem identificar os conhecimentos necessários para sua compreensão, tentando situá-los nas respectivas áreas/disciplinas. As ideias foram sintetizadas e registradas em cartazes, apresentados ao grande grupo.

Figura 4 – 5º encontro de formação – Explorando possibilidades de construção curricular integrada



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

Figura 5 – Exemplo de cartaz produzido no 5º encontro de formação



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora.

Devido ao pouco tempo disponível, não foi possível avançar muito na identificação dos conteúdos de ensino relacionados à problematização. Contudo foi possível perceber que os conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais gerais formam uma unidade. Enfatizou-se também a importância da preservação dos referenciais das áreas de conhecimento, de modo que os conceitos possam ser relacionados não só interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina (BRASIL, 2013). Salientou-se a importância da contextualização, estabelecendo relações com a realidade concreta. Também foi sugerida, como possibilidade, a organização de visitas técnicas integradas.

A avaliação da formação ocorreu durante todo o processo, redirecionando as ações sempre que necessário. Nesse sentido, foi fundamental o registro sistemático no diário de campo ao final de cada encontro, anotando as questões, situações ou manifestações que mais haviam se destacado, a partir da observação participante. Considerando que a observação deve incluir tanto aspectos descritivos, quanto reflexivos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), os registros também contemplaram reflexões da pesquisadora, buscando sempre retomar a problemática de pesquisa e estabelecer relações com o referencial teórico em estudo.

Foi proposto também um instrumento específico de avaliação ao final dos encontros

através da aplicação de um questionário aberto, encaminhado por meio de formulário online⁸ (APÊNDICE F). Além dos aspectos já destacados, os professores sugeriram maior número de encontros ou maior duração dos mesmos, considerando a complexidade dos temas.

Acho que precisaríamos de mais tempo para realmente nos aprofundarmos nos assuntos. Mesmo assim, com o tempo disponível considero que foi válido (R_05).

As temáticas abordadas e textos trabalhados foram considerados relevantes, sugerindo que também fosse contemplado o estudo de experiências desenvolvidas em outras instituições.

Achei pertinentes os temas abordados. Destaco o texto do Saviani que aborda a relação entre educação e trabalho (R_08).

A discussão sobre a problemática geral do EMI é sempre bastante significativa, sugiro temas mais relacionados a práticas de implementação de projetos de EMI, estudo de casos (R_09).

A metodologia foi considerada adequada pela maioria dos professores, com destaque para o envio prévio de material e para abertura de espaço para manifestação dos participantes.

Em relação à contribuição para a revisão do PPC, a formação foi avaliada como ponto de partida pela aproximação entre os professores e criação de um espaço de discussão que precisa ter continuidade e envolver maior número de docentes.

Reafirmou-se a importância de espaços de formação continuada como o proposto, demandando amparo institucional e condições estruturais que garantam sua viabilidade.

Para mim a formação continuada é fundamental numa instituição, por isso é preciso garantir horários / espaços para essa formação. Só teremos avanços institucionais, se a formação continuada de professores, espaços para trocas, debates, discussões foram oportunizados para toda a comunidade envolvida no processo de ensino e de aprendizagem do educando (R_02).

A experiência formativa desenvolvida foi detalhadamente registrada e organizada de modo a poder ser utilizada como referência em outros cursos e/ou instituições. Foi incluída, como recomendação, a ampliação do número de encontros ou de seu tempo de duração para melhor desenvolvimento das atividades previstas (sobretudo no último encontro), bem como a necessidade de continuidade do trabalho, incorporando também a sugestão de estudo de experiências desenvolvidas em outras instituições.

Os roteiros contemplam os procedimentos necessários para a realização dos encontros formativos, com subsídios para o desenvolvimento das atividades: textos, questões norteadoras, excertos, roteiros para atividades presenciais e à distância, bem como indicações de leitura para aprofundamento dos temas abordados.

⁸ O questionário foi respondido de forma anônima. Os códigos atribuídos aos trechos destacados indicam a ordem em que as respostas foram recebidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida constituiu um grande desafio. Exigiu identificar e delimitar um problema a ser pesquisado no contexto em que atuo, escolhendo e trilhando caminhos que possibilitassem sua elucidação com o necessário rigor metodológico. Demandou, ainda, a construção e validação de uma proposta de intervenção viável de ser executada, considerando o tempo delimitado pelo cronograma de pesquisa e também respeitando os “tempos” da instituição em que se realizou.

Ao mesmo tempo, foi muito compensadora, na medida em que possibilitou ampliar a compreensão sobre o contexto em que atuo, estabelecer um relacionamento mais direto com as questões relacionadas ao ensino e compartilhar discussões e estudos realizados durante o curso de mestrado, buscando contribuir para o fortalecimento dos cursos integrados.

No contexto atual, em que se anunciam políticas de fragmentação e esvaziamento dos currículos da escola pública com o propósito de limitar a formação ao ajustamento ao mercado de trabalho, cada vez mais excludente, é de suma importância garantir a continuidade da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, fortalecendo essa forma de ensino a partir das experiências desenvolvidas, sobretudo pela rede federal na última década.

Por outro lado, é preciso reconhecer que ainda temos muito que caminhar em direção a uma educação verdadeiramente integrada e integral. É necessário romper com a fragmentação curricular e promover a apropriação crítica e criativa do conhecimento, a partir da prática social e em benefício da coletividade. Nesse sentido destaca-se a importância da formação docente acompanhando os processos de desenvolvimento curricular.

A investigação realizada possibilitou compreender que as dificuldades de integração, sobretudo entre a área técnica e a formação geral, não se restringem apenas a uma questão metodológica. No câmpus pesquisado, além dos entraves identificados na estrutura administrativa, faz-se necessário também superar concepções arraigadas que fazem parte da tradição histórica de uma instituição constituída sob o paradigma tecnicista de Educação Profissional, voltado ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Este, por sua vez, tem origem na dualidade estrutural do sistema educacional, como reprodutora da divisão social do trabalho no sistema capitalista.

Para que o EMI se afirme como uma proposta educacional contra-hegemônica, os processos formativos voltados aos docentes devem necessariamente contemplar as reflexões

políticas sobre educação, trabalho e sociedade, juntamente com as questões de ordem epistemológica. Nesse sentido, destaca-se a importância da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da educação profissional, para não se subordinar à lógica imposta pelo capital, mas, com qualidade técnica e política, propiciar a democratização do acesso à formação de qualidade.

Os resultados alcançados com a pesquisa e desenvolvimento deste processo formativo são dificilmente mensuráveis. É necessário também reconhecer as limitações associadas à sua curta duração diante da complexidade dos temas e desafios a superar. Espera-se, todavia, ter contribuído para estimular o diálogo entre as diferentes áreas, evidenciando o potencial da formação em espaços coletivos no ambiente escolar.

A investigação identificou que, a despeito dos obstáculos (que devem ser considerados), existem muitas potencialidades latentes, oriundas, sobretudo, do desejo e do empenho de vários professores em realizar um trabalho verdadeiramente integrado. É necessário fomento e apoio institucional para implementação e garantia de continuidade de espaços de formação, diálogo e planejamento coletivo para que seja possível ir além de iniciativas isoladas. A integração é um processo marcado por avanços e recuos e afetado por condições e circunstâncias diversas. Não existe um modelo pronto. Todos precisam entender-se como responsáveis por essa construção.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 22 de set. de 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016. P. 407-423. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf> Acesso em 20denovde2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. **Sobre a Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada**: perspectivas a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Transformadora. 212 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6025>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

GASPAROTTO, Renilson; MENEGASSI, José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./dez. 2016.

GRUMM, Aparecida Fontana; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Formação Continuada e Currículo Integrado: no horizonte a educação que emancipa os sujeitos. IN: **Anais do III Colóquio Nacional**– A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1251?show=full>. Acesso em 15 de maio de 2018.

IBIAPINA, Ivana M. L.; BANDEIRA, Hilda M. M.; ARAUJO, Francisco A. M. (orgs). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016. E-book. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: março/2018.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional/2014**. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenv-institucional>. Acesso em: março/2018.

KUENZER, Acácia . Dilemas da Formação de professores para Ensino Médio no século XXI. p. 81-96. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia; CIAVATTA, Maria; MACHADO, Lucília R de S. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p 18-82.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: _____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. Campinas, **Educ. Soc.**, 2011. V.32. N.116, p.689-704. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em 30 de out. de 2018.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v.3)

MOURA, Dante. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**: Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, 3 ed.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas. 191 f. Tese (Doutorado) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/05/Tese_Manoel-Jos%C3%83%C2%A9-Porto-J%C3%83%C2%BAnior.pdf. Acesso em: 14 fev 2018.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise.(Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória/ES, v. 19, n.39, p.15-29, jan./jun. 2014.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SACRISTAN, José Gimeno. O que significa o Currículo? In: SACRISTAN, José Gimeno (Org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R.A.T.(org) **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 2ª edição, p.137-179).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHMIDT, Elisabeth Brandão; GALIAZZI, Maria do Carmo. A integração universidade – escola básica no Projeto Cirandar. In: GALIAZZI, Maria do Carmo (org.). **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo Integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2013.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

A Formação Continuada *Saberes em Diálogo na Construção do Ensino Médio Integrado* é fruto da pesquisa realizada no câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense com o propósito de promover a discussão sobre a construção curricular do Ensino Médio Integrado, por meio de uma proposta de formação continuada fundamentada nos pressupostos teóricos e princípios ético-políticos da formação humana integral.

Este produto educacional foi elaborado a partir da experiência formativa desenvolvida com um grupo de professores que atuam no curso Técnico Integrado em Edificações do câmpus, tendo como contexto o início da discussão coletiva sobre a revisão do Projeto Pedagógico de Curso.

Espera-se, com esta proposição, evidenciar a necessidade e contribuir para a viabilidade da formação continuada na escola para a construção de um currículo integrado.

Para a construção desse percurso formativo, utilizamos como fundamentação teórica os seguintes autores: Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Dante Moura e Dermeval Saviani.

Os roteiros contemplam os procedimentos necessários para a realização dos encontros formativos, com subsídios para o desenvolvimento das atividades: textos, questões norteadoras, excertos, roteiros para atividades presenciais e a distância, bem como indicações de leitura para aprofundamento dos temas abordados.

(Acompanha esta dissertação, em mídia digital)

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552909>

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

PESQUISADOR

Pesquisadora Responsável: Ticiania Cougo Cardoso

Endereço: Av. Eng^a. Lúcia Maria Balbella Chiesa, nº 3300, Senandes, Rio Grande-RS

Fone: (53)981577487

E-mail: ticianacardoso@pelotas.ifsul.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como **voluntário** (a) a participar da pesquisa “A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFSUL – CÂMPUS PELOTAS”. Com este estudo pretendemos **promover a discussão sobre a concretização curricular do Ensino Médio Integrado, por meio de uma proposta de formação continuada fundamentada nos pressupostos teóricos e princípios ético-políticos da formação humana integral.**

Para participar deste estudo você não terá nenhum **custo**, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Qualquer desconforto que você apresente, decorrente da participação na pesquisa, será acompanhado pelo pesquisador, sendo garantida a possibilidade de parar sua participação no estudo em qualquer momento.

Os **riscos** envolvidos na participação neste projeto são **mínimos**. Podem envolver o desconforto e/ou a interferência em sua rotina ao ser entrevistado e/ou participar das atividades formativas propostas. O pesquisador buscará minimizar esses incômodos, garantindo horário apropriado e local reservado, evitando questões/proposições que possam vir a criar constrangimento, bem como estando atento aos sinais verbais e não-verbais de desconforto.

Os **benefícios** de participar desta pesquisa envolvem a possibilidade de desenvolvimento profissional através da formação continuada em serviço, a oportunidade de integração com os demais docentes do curso e a colaboração na produção de conhecimento científico relevante na área do ensino.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de **sigilo**. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material

que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFSUL – CÂMPUS PELOTAS”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pelotas, _____ de _____ de 2018 .

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

IFSul – CâmpusCharqueadas

Rua: General Balbão, 81, centro, Charqueadas

CEP: 96745-000

E-mail: profepitfsul@gmail.com

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA ÁREA DE SAÚDE - CEPAS FURG

Rua Visconde de Paranaguá, 102

Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Júnior - 1º Andar

Rio Grande -RS

CEP: 96201-900

E-mail: cepas@furg.br

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
COM GESTORES DE ENSINO⁹**

1. Nome:
Cargo/função exercida:
Tempo de atuação no IFSul/setor/câmpus:
Setores da instituição/câmpus em que atuou anteriormente:
2. Em seu entendimento, qual o papel da oferta dos cursos técnicos integrados pelos institutos federais?
3. Quais são os principais objetivos/metasp da atual gestão em relação aos cursos técnicos integrados?
4. O que entendes por Ensino Médio Integrado?
5. Quais são os principais desafios enfrentados para sua concretização? Que potencialidades acredita que precisam ser exploradas?
6. Como percebes a relação entre os professores lotados nas coordenadorias de Formação Geral com os Cursos Técnicos do câmpus?
7. Quais os espaços existentes atualmente para reunião entre estes professores? As discussões pedagógicas são contempladas nestes espaços?
8. Consideras importante a formação continuada na escola para os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica? Por quê? Quais as ações existentes no câmpus neste sentido?
9. Que aspectos consideras relevante abordar em uma proposta formativa voltada aos professores que atuam no Ensino Médio Integrado?
10. Considerando as atividades desempenhadas pelos docentes, qual a viabilidade de participação dos professores em uma formação semipresencial? Que sugestões apontarias para que houvesse maior adesão dos professores? (frequência semanal, duração, dias da semana, horários, etc.)

⁹DEAPE – Departamento de Aprendizagem, Permanência e Êxito
DEFG – Departamento de Ensino de Formação Geral
DETNM – Departamento de Ensino Técnico de Nível Médio

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
COM COORDENADORES DE CURSO E ÁREAS¹⁰**

- 1- Nome:
Curso/área:
Tempo de atuação no IFSul/câmpus/coordenação:
Setores da instituição/câmpus em que atuou anteriormente:

- 2- Qual sua formação?

- 3- Em seu entendimento, qual o papel da oferta dos cursos técnicos integrados pelos institutos federais?

- 4- O que entendes por Ensino Médio Integrado?

- 5- Quais são os principais desafios enfrentados para sua concretização? Que potencialidades acredita que precisam ser exploradas?

- 6- Como percebes a relação entre os professores lotados nas coordenadorias de Formação Geral com os Cursos Técnicos do câmpus?

- 7- Quais os espaços existentes atualmente para reunião entre estes professores? As discussões pedagógicas são contempladas nestes espaços?

- 8- Consideras importante a formação continuada na escola para os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica? Quais as ações existentes no câmpus neste sentido?

- 9- Que aspectos consideras relevante abordar em uma proposta formativa voltada aos professores que atuam no Ensino Médio Integrado?

- 10- Considerando as atividades desempenhadas pelos docentes, qual a viabilidade de participação dos professores em uma formação semipresencial? Que sugestões apontarias para que houvesse maior adesão dos professores? (frequência semanal, duração, dias da semana, horários, etc.)

¹⁰Curso Técnico em Edificações, Coordenadorias de Linguagens, Educação Física, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

APÊNDICE E – RECORTE DA TABELA DE ATD

B CÓDIGO	C UNIDADE DE SIGNIFICADO	D PALAVRAS-CHAVE	E SÍNTESE	F CATEGORIAS INICIAIS
C002	1- Acho que nosso papel principal ainda é essa educação de forma geral, não preparar só uma máquina de trabalho, mas uma visão mais global de todo o contexto em que ela está inserida.	educação geral - máquina de trabalho - visão global - contexto	Deve ter como objetivo uma formação mais geral, de modo a não apenas preparar o aluno para o exercício de atividades laborais, mas possibilitar uma visão do mundo do trabalho	2 EMI compreensão crítica do mundo do trabalho
GE01	eu acho que isso como anúncio, tanto do ponto de vista conceitual, quanto do ponto de vista de políticas públicas tá muito distante daquilo que a gente consegue efetivamente operar curricularmente. (...) mas de uma forma geral há um reconhecimento de que não fazemos, de que estamos distantes desse que seria o propósito ideal da perspectiva de formação integrada.	distância entre teoria e prática do EMI	Reconhecimento da distância entre a proposição de EMI e o que ocorre na prática na instituição.	3 Distância entre concepção do EMI e processo vivido
GE04	o ensino que proporciona o conhecimento na sua amplitude, seja na formação geral como nas disciplinas técnicas, na formação profissionalizante. A lei prevê, claramente, a necessidade da articulação entre esses conhecimentos que é algo que não acontece na maioria das vezes. São algumas ações isoladas, buscadas por alguns professores.	Não ocorre articulação entre conhecimentos - ações isoladas	A articulação entre os conhecimentos, prevista inclusive nos documentos legais, em geral não ocorre na prática, a não ser por iniciativas isoladas de alguns professores.	3 Distância entre concepção do EMI e processo vivido
C002	Pra ser bem sincero, eu acho que nosso entendimento é muito pequeno sobre o que é esse Ensino Médio Integrado ainda. Pela experiência que a gente vive, acho que a gente não vive ainda um EMI, sinceramente. Assim, a minha visão da prática é que nós temos dois cursos aqui, assim. Nós temos uma formação geral e temos uma área técnica. (...) eu acho que talvez lá no início dos cursos essa discussão talvez tenha sido melhor, eu não estava aqui nesse momento em que foram implementados os cursos técnicos. (...) Até na parte da organização do campus, se tu parar, assim, a gente tem uma coordenação de formação geral, uma coordenação de área técnica.	entendimento pequeno - dois cursos - organização do campus	Carência de conhecimento sobre a fundamentação do EMI, que não se efetiva na prática, situação agravada pela organização do campus em que os professores são separados em diferentes coordenadorias.	3 Distância entre concepção do EMI e processo vivido
GE03	Acho que a gente veio de um processo de construção sem compreensão conceitual, sem entendimento do que seria o curso técnico, muito pressionado pela questão do precisa ser feito. Então, eu penso, e o trabalho que eu tenho procurado desempenhar na gestão justamente tem sido esse de fazer pensar (...) a fazer pensar esse processo, o que significa ser uma escola que oferece Ensino Médio Integrado.	implantação s/ compreensão conceitual - necessidade de estudo e reflexão - significado do EMI	A implantação do EMI ocorreu sem a necessária compreensão conceitual, como gestor defendo o estudo e a reflexão sobre o processo vivido e o significado da formação integrada.	4 Falta de compreensão conceitual
GE01	1- departamento tem muito esse papel dentro da gestão, de difundir esses sentidos de escolaridade que nós estamos defendendo, de divulgar conceitualmente inclusive essa opção de trabalho, essa opção epistemológica, essa opção metodológica e trazer aliados e conseguir angariar aliados nessa trajetória. Isso não é linear, isso não é um movimento linear. Tem que se ter a clareza antes da gente se jogar nessa luta, que é um movimento de avanços e recuos, senão a gente se frustra demais.	departamento - difundir sentidos de escolaridade- avanços e recuos	compromisso da gestão na difusão dos princípios do ensino integrado, entendendo que constitui uma luta caracterizada por um movimento de avanços e recuos.	5 Posicionamento da gestão
GE02	1- E a nossa busca como gestão eu acho que é sempre tentar unir. Tentar unir o médio e o técnico pra que a gente possa fazer esses projetos, pra que a gente possa se converter mais, fazer com que isso flua de uma forma que vá provocar um melhor conhecimento daquele aluno.	gestão - unir médio e técnico	Interesse da gestão em promover a união entre área técnica e formação geral	5 Posicionamento da gestão
GE01	Não é um objetivo fácil porque por vezes é muito abstrato, inclusive para o próprio professor que tem esse desafio na mão. (...) Ele tem que trazer para dentro das suas disciplinas (...) as grandes reflexões do mundo do trabalho, que não são reflexões atreladas somente a reprodução de técnicas, de manejo de tecnologias, de domínio de ofício, de habilidades instrumentais, é pra além disso.	desafio - professor - disciplinas - reflexão mundo do trabalho	A formação integrada constitui um desafio para os professores, pois implica em rever suas disciplinas para incorporar as grandes reflexões sobre o mundo do trabalho.	6 Desafios epistemológicos

APÊNDICE F – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO

Convidamos os professores que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações para participarem do projeto de formação

SABERES EM DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O projeto deverá desenvolver-se de 27 de fevereiro a 17 de abril, com encontros quinzenais às quartas-feiras das 10h45 às 12h15, na sala 415 A (Pav. Bonat).

A formação pretende contribuir para a discussão coletiva sobre o Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Edificações, promover o estudo das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e identificar, em conjunto com os professores, possibilidades de construção de um currículo integrado no contexto em que atuam, estimulando o planejamento coletivo.

Os benefícios de participar desta pesquisa envolvem a possibilidade de desenvolvimento profissional através da formação continuada na escola, a oportunidade de integração com os demais docentes do curso e a colaboração na produção de conhecimento científico relevante na área do ensino.

Contamos com sua participação para que as discussões e proposições realizadas tenham representação significativa de todas as áreas do conhecimento e disciplinas.

Informações: 21231014 (COAPEPL – servidora Ticiano Cardoso)



APÊNDICE G –QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)

Visando a melhoria desta e de outras formações voltadas para os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, solicito o preenchimento do questionário avaliativo a seguir, tendo como base as experiências vivenciadas ao longo dos encontros que compuseram a Formação *Saberes em Diálogo na Construção do Ensino Médio Integrado*.

Desde já agradeço sua contribuição para a pesquisa e a oportunidade de convivência e aprendizado coletivo.

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA

1 - Como você avalia o tempo (frequência e duração) destinado aos encontros?

2 - Em relação aos temas abordados, quais foram mais significativos para sua formação e atuação profissional? Você sugere algum outro tema relevante?

3 - Qual sua opinião sobre a metodologia adotada nos encontros? O que você melhoraria nas atividades desenvolvidas? Dê sua sugestão.

4 - Como você avalia a contribuição desta formação para a discussão coletiva sobre o Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Edificações?

5 - Após participar desses encontros, como você percebe o papel e a viabilidade da formação continuada na escola?

Obrigada!