

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA  
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE  
SANTA CATARINA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
EM REDE NACIONAL**

**TEMPOS E ESPAÇOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO COM ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**Dissertação de Mestrado  
ANA CLAUDIA BURMESTER**

**Florianópolis – SC  
2019**

**ANA CLAUDIA BURMESTER**

**TEMPOS E ESPAÇOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO COM ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Pasqualli

Linha de Pesquisa: Prática Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Florianópolis – SC

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Burmester, Ana Cláudia

**Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do Ensino Médio Integrado / Ana Cláudia Burmester ; orientação de Roberta Pasqualli.** - Florianópolis, SC, 2019.

173 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado)  
- Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Formação de Formadores. Inclui Referências.

1. Currículo integrado. 2. Ensino Médio Integrado.  
3. Juventudes. I. Pasqualli, Roberta. II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Formação de Formadores. III. Título.

**TEMPOS E ESPAÇOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO COM ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

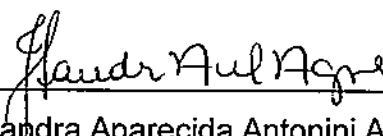
Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

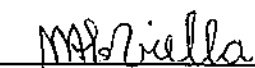
Florianópolis, 22 a abril de 2019.

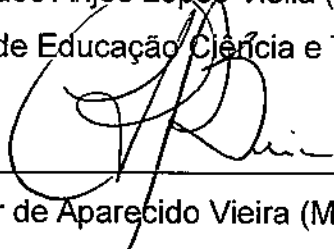
---

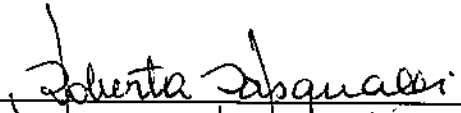
Prof. Dr. Nilo Otani  
Coordenador do Programa

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Sandra Aparecida Antonini Agne (Membro Examinador Externo)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria dos Anjos-Lopes Viella (Membro Examinador Interno)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

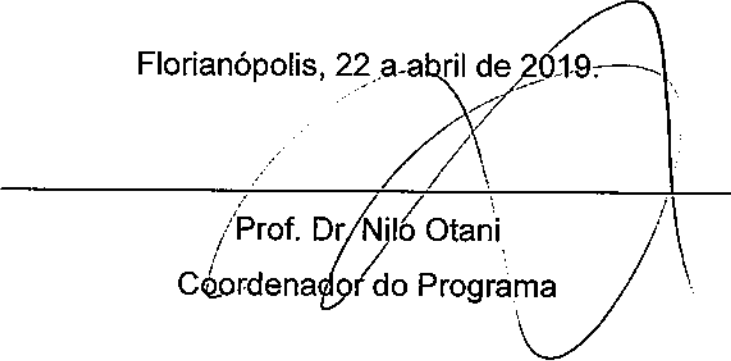
  
Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira (Membro Examinador Interno)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

  
Prof<sup>ª</sup>. D<sup>ª</sup>. Roberta Pasqualli (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**OFICINA FORMATIVA**  
**CURRÍCULO INTEGRADO, JUVENTUDES E ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO**

Este Produto Educacional foi julgado, validado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

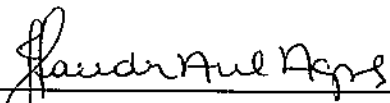
Florianópolis, 22 a abril de 2019.



---

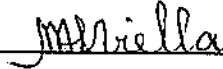
Prof. Dr. Nilo Otani  
Coordenador do Programa

**BANCA EXAMINADORA**



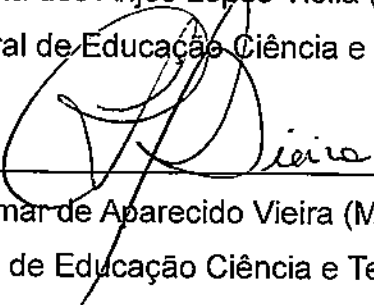
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Sandra Aparecida Antonini Agne (Membro Examinador Externo)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina



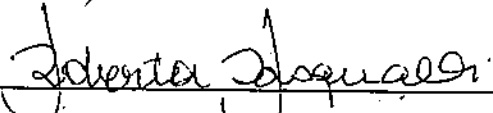
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria dos Anjos Lopes Viella (Membro Examinador Interno)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina



---

Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira (Membro Examinador Interno)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul



---

Prof<sup>ª</sup>. D<sup>ª</sup>. Roberta Pasqualli (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

## **AGRADECIMENTOS**

Às jovens e aos jovens e seus familiares, pela participação na pesquisa, compartilhando seus relatos, suas vivências e impressões e me ajudando a construir os caminhos dessa pesquisa e a desenvolver um olhar mais atento.

Às professoras e aos professores que colaboraram para toda a minha formação escolar e aos docentes do PROFEPT, por compartilharem tantos conhecimentos e apresentarem tantas possibilidades, em especial à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Pasqualli.

Aos membros da banca de Qualificação, pelas pertinentes contribuições.

À direção do IFSC campus Canoinhas, aos coordenadores do ensino médio integrado e aos professores desses cursos que ajudaram para o desenvolvimento da pesquisa e a aplicação do produto educacional.

Aos colegas de trabalho e aos amigos do IFSC Canoinhas e da Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas, por tantos aprendizados cotidianos.

Às minhas companheiras de viagem, de estudos, de clamores de desespero e de muitas risadas, as “Meninas do Valerim” – Alessandra, Juliete e Luciane – por tornarem essa jornada mais leve e significativa.

À minha querida “tia” Lou, por sua bondade, seus ouvidos sempre prontos a escutar minhas lamúrias e suas palavras de consolo e ânimo.

À minha família, pelo suporte material e emocional de toda a minha vida.

Ao meu marido, Igor Guterres Faria, pelo incentivo de ontem, de hoje e de sempre.

*Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade.*

(Maria Cecília de Souza Minayo)

*Compreender o jovem tem que ser uma metodologia.*  
(Documentário “Nunca me sonharam”)

*Seja por amor às causas perdidas.*  
(“Dom Quixote”, Engenheiros do Hawaii)

## RESUMO

BURMESTER, Ana Cláudia. **Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do ensino médio integrado**. 2019. 173p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/ SC, 2019.

Esta dissertação de Mestrado aborda a relação dos jovens com o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), em uma perspectiva de criação de sentidos e significados, de participação e protagonismo juvenil frente aos saberes que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O embasamento teórico organizou-se a partir da concepção de currículo integrado fundamentada no trabalho como o seu princípio educativo. O conceito de integração foi direcionado tanto para os conhecimentos quanto para os sujeitos que fazem parte do currículo e, assim, relacionou-se às teorias acerca das juventudes enquanto categoria de análise, bem como ao seu papel construtor do currículo. A discussão foi orientada para tentar demonstrar como a participação dos estudantes, dentro do currículo integrado, pode ser concebida como uma prática formativa, integradora e política. Privilegiaram-se as discussões apresentadas por Frigotto (2005), Machado (2010) e Ramos (2008; 2010; 2011; 2014), no que se refere ao currículo integrado. Quanto aos estudos sobre as juventudes e suas relações com o currículo, segue-se a fundamentação especialmente em Carrano e Dayrell (2014), Dayrell (2003; 2007), Arroyo (2012; 2013a), Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) e Rodríguez (2013). O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver, com os estudantes do EMI, propostas de tempos e espaços coletivos de participação para (re)pensar os currículos de seus cursos. Metodologicamente, construiu-se uma pesquisa participante aplicada, de abordagem qualitativa, inspirada em Le Boterf (1987), que teve como *locus* o Instituto Federal de Santa Catarina e como público, 39 jovens estudantes dos dois cursos de EMI do campus Canoinhas. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionário online, com perguntas abertas, e a pesquisa culminou com a proposição, o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional. Este se tratou de uma oficina formativa sobre currículo integrado, juventudes e participação, da qual produziu-se um roteiro que foi complementado com as contribuições dos jovens que participaram da oficina. Os resultados foram ao encontro de outras pesquisas, apontando a pluralidade das identidades dos jovens que estão inseridos no contexto do EMI, bem como dos sentidos que eles desenvolvem acerca dessa formação. Indicaram-se atividades e projetos que são significativos para os jovens, no contexto do EMI, além de experiências de participação coletiva. No entanto, demonstrou-se que, no que se refere ao currículo integrado e a seus objetivos, mostra-se necessária a formação dos sujeitos para que os espaços de participação levem esses objetivos em consideração. E, nesse sentido, a experiência da oficina apresentou-se relevante como espaço de formação acerca do currículo integrado, sendo orientada pelas identidades e demandas dos jovens e indicando novas possibilidades de espaços de (auto)formação, estimulando a participação e o protagonismo juvenil e colaborando para a materialização do currículo integrado.

**Palavras-chave:** Currículo integrado. Ensino Médio integrado. Juventudes.



## ABSTRACT

BURMESTER, Ana Cláudia. **Times and spaces for (re) thinking the curriculum with integrated high school students.** 2019. 173p. Dissertation (Professional Master's Program in Professional and Technological Education in National Network) - Federal Institute of Santa Catarina, Florianopolis/SC, 2019.

This Master's thesis deals with the relationship between young people and the curriculum of Integrated Higher Education courses (EMI in portuguese) under a perspective of creation of senses and meanings, and youth participation and protagonism in relation to the knowledge that permeates Professional and Technological Education (EPT in portuguese). The theoretical basis has been organized since the conception of integrated curriculum, based on work as its educational principle. The concept of integration has been oriented both to the knowledge and to the subjects, who are part of the curriculum, and thus it has been related to the theories about youth as a category of analysis, as well as to its constructive role in the curriculum. The discussion has been conducted in order to demonstrate how the participation of students, within the integrated curriculum, could be conceived as a formative, integrative and political practice. The discussions presented by Frigotto (2005), Machado (2010) and Ramos (2008, 2010, 2011, 2014) have been privileged regarding the integrated curriculum. Concerning the studies on youth and their relation to the curriculum, the substantiation has been based, especially, on Carrano and Dayrell (2014), Dayrell (2003, 2007), Arroyo (2012, 2013a), Zibas, Ferretti and Tartuce, and Rodríguez (2013). The general objective of the research has been to develop, together with the EMI students, some proposals about periods and collective spaces of participation to (re) think the curricula of their own courses. Methodologically, an applied participatory research have been constructed based on a qualitative approach inspired by Le Boterf (1987), which had as *locus* the Federal Institute of Santa Catarina, and as a public, 39 young students of the two EMI courses of Canoinhas campus. The data collection has been carried out through an online questionnaire with open questions, and the research has been culminated in the proposition, development and application of an educational product. This product was a training workshop on integrated curriculum, youth and its participation, from which a guide has been built and complemented by the contributions of the young people, who had participated in the workshop. The results have met other researches, and have pointed out the plurality of the identities of the young people, who are inserted in the EMI context, as well as the senses, which they have developed about that training. Activities and projects, which have been significant for young people in the EMI context, have been indicated, as well as experiences of collective participation. However, it has been shown that concerning the integrated curriculum and its objectives, it is necessary to train subjects in order that the participation places could consider those objectives. In this sense, the workshop experience has been relevant as a training place regarding the integrated curriculum elaboration under the guidance of young people's identities and demands, and has indicated new possibilities of (self) training spots by the stimulation of youth participation and protagonism, and collaborating to materialize the integrated curriculum.

**Keywords:** Integrated curriculum. Integrated High School. Youth.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Relação de pesquisas afins, com base no banco de teses e dissertações da CAPES.....	23
Quadro 2 - Produtos educacionais de Mestrados Profissionais em Ensino.....	26
Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	32
Quadro 4 - Dimensões para compreender a condição juvenil.....	66
Quadro 5 – Atividades significativas mencionadas pelos estudantes, quanto à experiência formativa do currículo integrado.....	87
Quadro 6 - Tempos e espaços institucionais de participação, conforme a percepção dos jovens estudantes.....	96
Quadro 7 - Resumo das categorias temáticas da pesquisa.....	103
Quadro 8 - Roteiro da oficina formativa sobre currículo integrado, juventudes e espaços de participação.....	123

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico  
EMI – Ensino Médio Integrado  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
ETF-SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina  
FAFI-UV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR  
FIC – Formação inicial e continuada de trabalhadores  
IDHM – Índice de desenvolvimento humano municipal  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina  
MP – Medida Provisória  
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
PI – Projeto integrador  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROFEPT – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPEI – Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

SNCT – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

TAE – Técnica em Assuntos Educacionais

TALE – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	15
1.1	A Pesquisadora .....	15
1.2	A Pesquisa .....	19
1.2.1	O Caminho Metodológico .....	27
1.3	Organização da Dissertação de Mestrado .....	35
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS .....	37
2.1	Resgate histórico da EPT no Brasil: legislação e reformas, finalidades e consequências .....	37
2.2	Novas reformas, antigas questões e o papel da EPTNM nesse cenário .....	43
3	CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, SUJEITOS E OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO.....	48
3.1	As relações entre trabalho e educação na constituição do ser humano e da EPT	48
3.2	As origens e os sentidos do currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio .....	53
3.3	Conhecer para integrar: a participação dos jovens como estratégia pedagógica integradora .....	69
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	74
4.1	Metodologia de análise dos dados .....	74
4.2	Descrição e síntese interpretativa dos dados, conforme as categorias temáticas	76
4.2.1	Jovens, estudantes e suas juventudes.....	76
4.2.2	Percepções quanto à formação integrada e os sentidos construídos pelos jovens .....	84
4.2.3	A participação dos jovens.....	95
5	PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO .	105
5.1	Proposta e desenvolvimento do produto educacional .....	105
5.2	A experiência da oficina formativa: percepções, desafios e perspectivas .....	108
5.2.1	Descrição e análise da aplicação do produto educacional .....	111
5.3	Roteiro final do produto educacional .....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	140
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE....	154
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE....	156

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	158
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS .....	162
APÊNDICE E - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	164
APÊNDICE F – ATIVIDADE DA OFICINA FORMATIVA, COM USO DA FERRAMENTA MENTIMETER.....	168
APÊNDICE G – ATIVIDADE DA OFICINA FORMATIVA, COM USO DA FERRAMENTA MENTIMETER.....	169
APÊNDICE H – PERGUNTAS DE ORIENTAÇÃO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA.....	170
APÊNDICE I – SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA, DESENVOLVIDA PELOS PARTICIPANTES.....	171

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 A Pesquisadora

O momento de se iniciar um novo projeto é o momento propício para revisitar antigos projetos e visualizar os caminhos já percorridos. Assim, ao mesmo tempo em que iniciava as aulas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), em agosto de 2017, me enxergava novamente como estudante.

Esse sentimento de ser estudante, bem como as primeiras discussões nas aulas, remeteram-me à minha escolarização básica. Estudei apenas em duas escolas, ambas da rede privada. Na segunda delas, uma escola confessional católica, cursei da 3ª série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. Tive bons professores, fiz bons amigos (que conservo até hoje, felizmente), mas agora consigo perceber que se tratou de uma educação bastante tradicional, conservadora. Não fiz parte de grupos estudantis, não discuti assuntos ‘polêmicos’.

No momento de escolher o curso de ensino superior, estive cercada de dúvidas e mudanças repentinas, de uma semana para a outra. Apesar de já ter passado no vestibular de inverno para o curso de Letras, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR<sup>1</sup> (FAFI-UV), no final do ano de 2003 eu ainda não havia me convencido dessa ideia. Em 2004 iniciei o curso de Nutrição, em uma instituição privada na mesma cidade. Contudo, acabei trancando no 2º período e fazendo novamente o vestibular para o mesmo curso de Letras, no qual passei. Entrava para um curso de licenciatura sem, no entanto, pensar em ser professora.

A experiência do curso superior em uma instituição pública que se voltava exclusivamente para a formação de professores mostrou-se bastante interessante. As discussões a respeito da educação pública, dos autores e do poder da literatura e das palavras me animavam. Os estágios de observação e de aplicação de projetos, em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, foram positivos. Contudo, algumas experiências

---

<sup>1</sup> Atualmente, a instituição é um dos campus da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

substituindo docentes na 5ª série do Ensino Fundamental me deixaram assustada. E, enquanto eu via os demais colegas conseguindo vagas nos processos seletivos para professores temporários, eu nunca era chamada.

Ainda durante o período da faculdade, tive uma rápida experiência como professora de Língua Inglesa em uma escola de idiomas, na qual permaneci por cerca de um ano. Trabalhava com crianças, adolescentes e adultos. Foi um período de muito aprendizado da língua, pois me dedicava bastante para preparar as aulas. Contudo, acabei saindo da escola em virtude de questões relacionadas à sua gestão, além do fato de não me sentir realmente uma professora.

No terceiro ano da graduação, passei no concurso para docente de Português e Inglês da Secretaria de Educação do Paraná. E, durante o último ano da faculdade, já quando encerrava meus estágios obrigatórios, consegui uma vaga de emprego como responsável pela biblioteca de uma escola privada. Nessa escola fiquei por dois anos e, além da biblioteca, também trabalhei na recepção.

O concurso do estado do Paraná permanecia vigente e fui convocada para realizar os exames médicos. No entanto, no ano de 2010 ainda não havia sido chamada para assumir as vagas do concurso. Já fazia mais de um ano que havia me formado e permanecia no mesmo emprego, na escola privada. E aquela situação começou a me inquietar mais fortemente. A dificuldade de conseguir vagas como professora temporária, a demora para o estado do Paraná convocar os aprovados no concurso e a vontade de fazer mais do que eu fazia no emprego atual me levaram a buscar outras possibilidades. Comecei a pensar que meus caminhos realmente não me levariam para ser professora, mas que eu poderia trabalhar com Educação de outra forma.

Iniciei uma especialização em Metodologia da Ação Docente, no ano de 2010, e, nesse mesmo ano, prestei três concursos públicos para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE). Fui chamada pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas, e, em novembro daquele ano, iniciei uma nova trajetória pessoal e profissional. O Estado do Paraná me convocou, em janeiro de 2011, para assumir as vagas de professora de Português e de Inglês, mas eu desisti.



A minha nova trajetória representou a experiência pessoal de morar sozinha e o sonho de construir uma carreira, além de coincidir com o desafio institucional da expansão.

O cargo de TAE exige a formação mínima em Pedagogia ou qualquer Licenciatura e, pode-se dizer, apresenta um caráter generalista. Dada essa natureza, e de acordo com decisões institucionais e de gestão, pode ser direcionado para executar diferentes tipos de atividades.

Quando ingressei no IFSC, com pouca experiência profissional anterior e fazendo parte de um pequeno grupo de servidores, também iniciantes, senti-me perdida! Comecei participando, mais diretamente, dos processos de assistência estudantil e à medida que a equipe recebeu novos servidores, pudemos iniciar a construção de um trabalho coletivo. No entanto, sabíamos que não conseguíamos atender a todas as demandas de acordo com as suas especificidades. Apesar disso, procurávamos atender aos alunos, familiares e professores, além de desenvolver projetos de extensão e de apoio ao processo de aprendizagem dos estudantes. Danças e pequenas encenações fizeram parte desse enredo. Muitas vezes sofrido, porém outras tantas muito divertido!

Eu e outra colega TAE, a quem eu devo muito do meu aprendizado e com quem compartilhei muitos momentos de sofrimento e de alegria, sempre nos questionamos sobre o papel do nosso cargo na instituição e no campus. Com o ingresso de servidores com cargos específicos na Coordenadoria Pedagógica, psicólogo, pedagogo e assistente social foram reorganizando o trabalho coletivo e nós, TAE, passamos a nos questionar, ainda mais, sobre as possibilidades de nossa atuação.

Durante esse tempo, realizei outro curso de pós-graduação *lato sensu* em Direito Educacional, como proposta pessoal de tentar atuar em outras frentes dentro da instituição.

Além dos desafios profissionais que o IFSC representou – e continua representando – em minha vida, também possibilitou uma alegria pessoal. Em 2014, conheci, na mesa ao lado, aquele que agora é o meu marido e o grande incentivador para que eu buscasse a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Para mim, que nunca pensava que essa seria uma possibilidade, uma vez que estava afastada da academia e que não

possuía experiência de pesquisa, o incentivo dele, nas palavras e pelo exemplo pessoal, foi crucial.

Tentei outros programas de Pós-Graduação, mas não passei. Em outra instituição, fui aluna ouvinte e, quando fui aprovada no processo seletivo, acabei desistindo porque não era a área que eu realmente queria e seria um curso bastante caro. Finalmente, em 2017, consegui a aprovação no PROFEPT.

Não posso deixar de registrar a grata surpresa de poder trilhar essa caminhada de estudos e formação ao lado de colegas de trabalho e de faculdade: Luciane, com quem iniciei os trabalhos nas reuniões da assistência estudantil em 2011; Juliete, colega de trabalho e amiga, testemunha da minha união matrimonial e Alessandra que, após 10 anos da nossa formatura no curso de Letras, encontro novamente como colega de classe.

Os encontros também aconteceram entre as minhas vivências e as expectativas dos estudos e da pesquisa dentro do Programa. Depois de muita indecisão diante de tantos temas importantes que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sugere, um aspecto começou a se mostrar significativo para mim. Durante os últimos anos de atuação no IFSC, em virtude da organização e gestão dos processos de trabalho, acabei me afastando das atividades relacionadas diretamente aos estudantes, como havia sido um dia. Enquanto pensava sobre isso e sobre as palavras de Ramos (2008), que nos relembra que as finalidades do Ensino Médio são os seus sujeitos, a ideia de pesquisar a EPT e, especificamente, o currículo integrado a partir das concepções dos estudantes foi ganhando corpo.

Imagino que, voltando-me à memória de minha escola de Ensino Médio e do sentimento de que eu poderia ter vivenciado experiências mais significativas no sentido do protagonismo estudantil, encontro-me impelida a esse objetivo de pesquisa no Mestrado.

Acredito que caiba aqui a reflexão apontada por Arroyo, apontando-nos a necessidade de não perder de vista a riqueza das experiências dos jovens que são, também, nossos estudantes:

Na medida em que as vidas adultas se vão empobrecendo de experiências adensadas porque submetidas à rigidez e estreiteza dos padrões sociais e de trabalhos nos tornamos cegos a ver e entender a adolescência e a juventude como um tempo denso em experiências tensas, até prematuras e imprevisíveis.

Nos limites. Condenar essas vivências densas pode ser uma maneira de não reconhecer o empobrecimento das nossas (ARROYO, 2013a, p. 238).

Quando reflito sobre esses caminhos traçados, aqui resumidos e visivelmente não lineares, fico bastante inquieta. Contudo, também penso nas oportunidades que vivenciei e naquelas que, a partir de agora, estou construindo.

Depois de 8 anos no IFSC, enxergo a necessidade que tenho de estudar e me aprofundar em discussões na área da EPT, porque os desafios institucionais não param e porque o meu crescimento pessoal e profissional também não podem parar. Tenho o objetivo de tentar ser uma profissional melhor naquilo que faço. Mas também enxergo a possibilidade de, talvez, reencontrar-me nos caminhos anteriores que me levaram para a licenciatura. Se um dia eu não me senti preparada para ser professora, talvez, no futuro, eu me sinta.

## **1.2 A Pesquisa**

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, destacando-se a dualidade estrutural da sociedade que é reproduzida nos processos formativos escolares, o currículo integrado pode ser compreendido como uma possibilidade de formação que considere a concepção omnilateral do ser humano. Por isso, segundo Ramos (2008), ele é tanto uma possibilidade quanto uma necessidade, em meio à conjuntura política, social e cultural que ainda não favorece a formação unitária e politécnica. Nesse sentido, pesquisas que tomem por objeto central as relações dentro desse currículo mostram-se relevantes para produzir conhecimentos para a Educação, de uma forma geral, uma vez que fazem parte do contexto da educação básica, e mais especificamente para a EPT.

Outro aspecto importante diz respeito aos sujeitos envolvidos no processo formativo dentro do currículo integrado. Para Machado (2010), a viabilidade do projeto de ensino-aprendizagem sob o currículo integrado exige, entre outras materializações, a mudança da postura dos sujeitos, professores e alunos, em relação a ele e aos conhecimentos, que são culturalmente hierarquizados e valorizados. Bernardim e Silva

(2016), ao tratar das relações entre os jovens, a escola e o trabalho, destacam lacunas quanto a pesquisas empíricas que tenham o Ensino Integrado e seus sujeitos como foco.

Por isso, acredita-se que é importante promover a participação coletiva e qualificada dos estudantes em processos de análise e discussão dos currículos de seus cursos, a fim de que tenham elementos para compreender as características e as contradições dos currículos, frente às contradições sociais e às suas identidades. Espaços formativos que abordem a natureza e as características do currículo integrado, bem como discutam as identidades dos estudantes enquanto jovens, podem possibilitar a eles compreender melhor o contexto educacional no qual se inserem e, assim, propor e participar com mais efetividade de momentos decisórios a respeito desse mesmo currículo. Vislumbra-se, dessa maneira, um processo educativo que se mostre, individual e socialmente, significativo.

Nesta direção, pensar a Educação, seus significados e suas finalidades é, antes de mais nada, pensar seus sujeitos e as relações destes com os saberes e conhecimentos. Dentro do contexto da EPT, a pesquisa apresentada nesta dissertação de Mestrado aborda especificamente o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e as relações de sentido que os sujeitos estudantes desenvolvem com os saberes que perpassam tal currículo.

O tema desta pesquisa volta-se, então, à relação dos jovens com o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), em uma perspectiva de criação de sentidos e significados, de participação e protagonismo juvenil frente aos saberes que perpassam a EPT. Assim, emerge de reflexões a respeito das especificidades do currículo desses cursos, bem como da condição de seus estudantes, compreendida a partir do conceito de juventude.

Sendo assim, o currículo integrado precisa ser tomado sob dois aspectos: em sua historicidade e em sua especificidade. O primeiro diz respeito à dualidade entre a formação geral e a formação profissional, a qual permeia a educação no Brasil. Já o segundo representa um projeto educacional que busca romper com tal dualidade uma vez que propõe uma formação integral, pautada na concepção omnilateral do ser humano. Diante desse contexto, é possível questionar se os sujeitos envolvidos nesse

currículo, os quais o produzem e são por ele produzidos, compreendem-no a partir dos mesmos aspectos.

Estudos sobre o currículo devem considerar os sujeitos envolvidos nele, que o constituem e são por ele constituídos (ARROYO, 2013a). Nesse sentido, é importante investigar a compreensão que esses sujeitos têm a respeito do currículo integrado.

Tomado como um documento de identidades, a partir da concepção de Silva (2015), o currículo também demanda que os sujeitos nele se reconheçam. No contexto do currículo dos cursos de EMI, ganha destaque, então, a categoria das juventudes. Nas palavras de Carrano e Dayrell (2014), as identidades dos jovens que também são alunos precisam estar nele contempladas.

Tais reflexões levam, então, a formular o problema que orienta esta pesquisa, ou seja: **como criar tempos e espaços que permitam aos jovens conhecer os currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas, para que possam neles se reconhecer e a eles dar sentido?**

Esta pergunta nos remete aos conceitos principais desta Dissertação de Mestrado e que, do ponto de vista da sistematização, foram desdobrados nas seguintes perguntas: (a) **Quais os referenciais que subsidiam as discussões acerca do currículo integrado e das juventudes?** (b) **Qual o perfil dos estudantes do EMI, do IFSC campus Canoinhas, bem como suas percepções a respeito do currículo de seus cursos e dos espaços institucionais de participação coletiva?** (c) **Como promover oficinas para discussão e formação sobre o currículo integrado, levando-se em consideração as identidades dos jovens e a natureza da formação em EPT?** e (d) **Como elaborar um roteiro, a partir da sistematização da pesquisa e da participação dos estudantes, a fim de servir de fundamento para a instituição pensar seus espaços coletivos de participação, nos quais os estudantes podem opinar e sugerir a respeito do currículo de seus cursos?**

Nesta direção, o objetivo geral desta pesquisa é: **Desenvolver, junto aos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC campus Canoinhas, propostas de tempos e espaços coletivos de participação para (re)pensar o currículo desses cursos.**

Esta proposição desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (a) - Enunciar os referenciais que subsidiam as discussões acerca do currículo integrado e das juventudes; (b) Discutir o perfil dos estudantes do EMI, do IFSC campus Canoinhas, bem como suas percepções a respeito do currículo de seus cursos e dos espaços institucionais de participação coletiva; (c) Promover oficinas para discussão e formação sobre o currículo integrado, levando-se em consideração as identidades dos jovens e a natureza da formação em EPT e, (d) Elaborar um roteiro, a partir da sistematização da pesquisa e da participação dos estudantes, a fim de servir de fundamento para a instituição pensar seus espaços coletivos de participação, nos quais os estudantes podem opinar e sugerir a respeito do currículo de seus cursos.

Nesta Dissertação de Mestrado, propôs-se investigar maneiras de se criar tempos e espaços para que os estudantes do EMI possam conhecer e compreender a proposta curricular de seus cursos e, dessa forma, reconhecer-se nesse currículo e a ele dar sentido. O *locus* de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas, e a população de pesquisa compreendeu os estudantes dos cursos técnicos em Alimentos e Edificações integrados ao Ensino Médio.

Após pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>, utilizando-se descritores como currículo integrado, participação estudantil e juventudes, observou-se a existência de muitos trabalhos registrados nos últimos 5 anos. No entanto, muitos resultados voltam-se a discussões que se referem a temas que diferem bastante do enfoque desta pesquisa, a saber: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); formação de professores; currículo de cursos superiores; ensino médio inovador; experiências de disciplinas específicas no currículo integrado; história do movimento estudantil; assistência estudantil e ensino superior.

Por outro lado, é possível observar pesquisas que abordam a relação dos estudantes com o currículo integrado e os sentidos que aí se desenvolvem, bem como a participação e a formação política dos estudantes de escolas públicas, não

---

<sup>2</sup> <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

necessariamente sob o currículo integrado, as quais indicam a viabilidade dessas temáticas. Pode-se visualizar no quadro 1 uma relação de pesquisas cujos temas e problemas vão ao encontro das discussões aqui propostas.

**Quadro 1 – Relação de pesquisas afins, com base no banco de teses e dissertações da CAPES**

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>
2016	O programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a formação política dos jovens na escola pública	ProEMI; Participação; Grêmio Estudantil.
2016	Grêmio estudantil e participação do estudante: limites e possibilidades para o processo de emancipação em comunidades de periferias da cidade de Ponta Grossa, PR	Grêmio Estudantil; Participação discente; Capitalismo; Emancipação humana; Emancipação Política.
2015	Limites e desafios da proposta de gestão escolar participativa, compartilhada e democrática no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES	Gestão Democrática; Gestão; Instituição de Ensino; Participação.
2015	A gestão democrática na rede de educação profissional do estado do Rio de Janeiro: a institucionalização do conselho escolar	Gestão Democrática, Participação, Conselhos Escolares
2015	Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Gestão Democrática; Agroecologia; Educação Profissional.
2013	Que educação querem os jovens? Uma análise das demandas proclamadas nas Conferências Nacionais de Juventude (2008 e 2011)	Conselho escolar; Participação; Autonomia.
2013	O político e o pedagógico: análise das enunciações dos docentes e dos discentes do curso Técnico em Agropecuária.	Política educacional, Educação Agrícola, Currículo Integrado.
2016	A formação política dos estudantes do ensino médio integrado no IFRN - CNAT Natal – RN 2016	Formação Política e Participação; Educação Profissional; Ensino Médio

		Integrado.
2014	Ensino integrado: articulações e possibilidades para um currículo pautado no diálogo de diferentes saberes.	Interdisciplinaridade, Ensino integrado, Dialógica.
2015	Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso	Juventudes. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional
2016	Efetivação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IFMT - campus Sorriso	Currículo Integrado; Trabalho; Ensino Médio Integrado
2013	Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos Institutos Federais	Currículo. Currículo integrado. Ensino médio e técnico.
2015	Interlocação de saberes na prática profissional integrada de um curso técnico em química integrado ao ensino médio	Currículo Integrado. Prática Profissional Integrada. Educação Profissional. Interlocação de saberes.
2014	Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos	Estudos Culturais. Juventudes. Espaços e Tempos Escolares Contemporâneos
2016	Histórias planejadas? Uma análise sobre "juventudes", escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracaju.	Escola; Juventudes; Projetos de futuro; Ensino Médio
2014	Compreensão de currículo na Educação Profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado'	Cursos Técnicos; Educação profissional; Currículo Integrado; Pedagogia da Alternância; Inter e transdisciplinaridade.
2016	Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS	Diálogo. Ensino Médio Integrado. Juventude
2013	Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora	Educação profissional técnica de nível médio. Ensino médio integrado. Juventude. Escola. Trabalho.



Magalhães (2016) indica que, em uma busca por produções acadêmicas, não identificou nenhuma produção brasileira que relacionasse formação política e gestão escolar no âmbito da Educação Profissional, especificamente no EMI. As produções acadêmicas versavam sobre esses assuntos isoladamente, não tendo relação entre os três termos que compõem o objeto de sua pesquisa, isto é: formação política, gestão escolar no âmbito da Educação Profissional e EMI. De forma semelhante, compreende-se que as temáticas abordadas nesta pesquisa, quais sejam: o EMI, as juventudes e a participação em espaços decisórios, também acabam sendo tratadas de maneira separada.

Cabe destacar que o levantamento das produções acadêmicas acerca do tema desta pesquisa não pretendeu efetivar-se enquanto um estudo de “estado da arte”, conforme propõem Romanowski e Ens (2006), o qual, por sua complexidade, demanda uma metodologia própria a fim de demonstrar, não apenas quantitativa, mas qualitativamente, as pesquisas desenvolvidas e os conhecimentos produzidos sobre determinada temática, em um período de tempo definido. Pelo contrário, a intenção aqui aproximou-se do que as mesmas autoras denominam como “estado do conhecimento”.

Assim, o objetivo do levantamento é o de apontar aproximações temáticas, ao mesmo tempo em que se identificam diferentes enfoques, a fim de sugerir caminhos para a pesquisa, bem como reforçar a relevância da construção de conhecimentos na área de estudo.

Nesse sentido, é importante destacar que o objetivo geral da pesquisa, em conformidade aos objetivos previstos para um Mestrado Profissional, diz respeito ao desenvolvimento de um produto educacional aplicado. Por isso, também foram analisadas as produções dos Programas de Mestrado Profissional na área de Ensino, que poderiam ser relacionadas à presente pesquisa, a partir da Plataforma Sucupira<sup>3</sup>. Foram registrados quatro produtos educacionais voltados ao contexto da Educação Profissional e EPTNM, no entanto sem o mesmo enfoque a ser desenvolvido nesta pesquisa, destacando-se que esses produtos voltaram-se, basicamente, para a formação

---

3

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=46&areaConhecimento=90200000>

de professores para esse contexto formativo. Os resultados podem ser visualizados no quadro 2.

**Quadro 2 - Produtos educacionais de Mestrados Profissionais em Ensino**

Ano	Título	Produto	Endereço
2017	O ensino médio politécnico e a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos e professores em duas escolas de Pelotas - RS	Curso de capacitação	<a href="http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/images/downloads/produto_elis.pdf">http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/images/downloads/produto_elis.pdf</a>
2015	A formação de professores para o ensino profissional mediado pela Metodologia Por Competências a partir dos anos 70	Roteiro para elaboração de situação de aprendizagem	<a href="http://mpet.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/PRODUTO-MARIA-DO-CARMO.pdf">http://mpet.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/PRODUTO-MARIA-DO-CARMO.pdf</a>
2017	Formação continuada para professores: discutindo o ensino médio integrado	Curso de formação continuada	<a href="https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4hamJjSGJvelJ2eVk/view">https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4hamJjSGJvelJ2eVk/view</a>
2016	Educação profissional técnica de nível médio: reflexão e proposta formativa para cursos de Licenciatura	Curso de formação	<a href="https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4hOEpTOGRGUnh5ODQ/view">https://drive.google.com/file/d/0BwKNRUWbPP4hOEpTOGRGUnh5ODQ/view</a>

Fonte: do autor, 2019.

Ressalta-se que tanto a proposição do tema de pesquisa quanto do produto educacional relacionam-se ao papel vivenciado pela pesquisadora dentro da Coordenadoria Pedagógica do *locus* da pesquisa. Esse trabalho apresenta-se multidisciplinar, para o qual colaboram profissionais de diferentes formações, mas sempre tendo por princípio a atuação pedagógica. Franco (2008, p. 110), ao abordar o trabalho específico do pedagogo, possibilita que tal concepção seja estendida ao trabalho desse setor pedagógico multidisciplinar, “capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e [...] comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos”.

Compreendido, pois, tal papel no sentido da mediação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem, a oficina formativa é concebida como uma possível estratégia

de mediação que visa colaborar para a materialização do currículo integrado e, por conseguinte, para um processo de ensino mais significativo para seus sujeitos. Dessa maneira, a proposta vai ao encontro do que preveem Freire, Guerrini e Dutra (2016, p. 105) quando afirmam que “o princípio que rege os programas dos mestrados profissionais é o de indissociabilidade entre a formação profissional, a pesquisa desenvolvida nele e o contexto de atuação do pesquisador”.

Esta Dissertação de Mestrado relaciona-se à linha de pesquisa de Práticas Educativas em EPT<sup>4</sup> e busca desenvolver estratégias metodológicas que colaborem para o processo de ensino-aprendizagem, a partir da concepção de formação integral dos sujeitos. Acredita-se que fomentar a participação estudantil no que se refere à construção do currículo integrado deve ser visto como uma metodologia integradora que visa à formação integral dos estudantes, igualmente enquanto um exercício político.

## 1.2.1 O Caminho Metodológico

### 1.2.1.1 A natureza da pesquisa

O presente estudo realizou uma pesquisa participante aplicada, de abordagem qualitativa, com os estudantes dos cursos técnicos em Alimentos e Edificações integrados ao Ensino Médio, do IFSC campus Canoinhas. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado, conforme Parecer nº 2.674.257.

A natureza da pesquisa aplicada, seguindo a conceituação proposta por Prodanov e Freitas (2013), relaciona-se ao objetivo de desenvolver e aplicar um produto educacional, a partir da coleta e análise dos dados e sob embasamento teórico e metodológico apropriados. Assim, além de produzir conhecimento a respeito da temática, a pesquisa apresentou um claro objetivo prático de aplicação desse conhecimento, gerando um produto educacional que, após sua validação, deve ser de acesso público, ficando, inclusive, à disposição daqueles que trabalham na EPT.

---

<sup>4</sup> Dentro da proposta pedagógica do PROFEPT, a pesquisa relaciona-se ao Macroprojeto 1 - propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Em virtude dos objetivos da pesquisa e dos pressupostos teóricos que a embasam, a metodologia desenvolvida aproxima-se do que Chizotti (2006) denomina de pesquisas ativas, nas quais inclui a pesquisa participante e a pesquisa-ação. De uma forma geral, segundo o autor, elas se caracterizam pelo papel diferenciado e ativo dos sujeitos da pesquisa, bem como pelo intuito de promover uma tomada de consciência e uma mudança no que se refere à problemática de pesquisa identificada.

A organização metodológica desta Dissertação de Mestrado constituiu-se a partir do conceito de pesquisa participante. Para Demo (1984), esse tipo de pesquisa remete a uma nova abordagem com relação aos sujeitos que dela tomam parte, os quais devem estar envolvidos nas suas diferentes etapas, em uma verdadeira experiência educacional a partir de um processo dialético.

Na perspectiva da pesquisa participante, é importante compreender o conhecimento como algo construído coletivamente, por pesquisador e sujeito da pesquisa. Freire (2006, p.35) afirma que “a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta”.

Chizotti (2006) explica que a origem de pesquisas participativas remonta às décadas de 60 e 70 em um contexto de superação das concepções positivistas e de democratização da produção do conhecimento. No seu desenvolvimento histórico, merecem destaque as contribuições do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda e seus trabalhos de investigação junto a organizações populares urbanas e rurais, na década de 1970 (GAJARDO, 1987).

Nesta direção, este estudo propôs desenvolver um processo metodológico participante a partir do qual os jovens estudantes foram estimulados a envolver-se em análises e reflexões a respeito do currículo integrado, produzindo conhecimentos e sentidos sobre o currículo e sobre a sua própria participação enquanto sujeitos ativos da pesquisa e dos seus processos formativos. A escolha metodológica, portanto, está atrelada aos objetivos da pesquisa e à abordagem teórica, que buscam enfatizar o protagonismo estudantil para a materialização do currículo integrado e dos sentidos desta etapa da Educação Básica.

A natureza e os intuitos da pesquisa, assim como a fundamentação teórica privilegiada, demandaram que o problema fosse abordado sob uma perspectiva qualitativa. Nas palavras de Chizzotti (2006, p. 28), isso “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Dessa maneira, procuraram-se destacar as compreensões dos sujeitos a respeito do fenômeno em questão, não se limitando a aspectos quantitativos e estatísticos.

#### 1.2.1.2 *Locus* e população da pesquisa

O *locus* de pesquisa compreendeu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas.

A instituição foi criada pelo Decreto nº 7.566, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, e instalada no município de Florianópolis no dia 1º de setembro de 1910, oferecendo cursos de ensino primário e formação profissional, como tipografia e carpintaria. Em 1937, com o advento da lei nº 378, passou a denominar-se Liceu Industrial de Florianópolis. Tal mudança esteve relacionada ao contexto econômico nacional de desenvolvimento da industrialização. A partir do Decreto-lei nº 4.127/1942, tornou-se Escola Industrial de Florianópolis, oferecendo cursos industriais básicos, com duração de 4 anos, aos alunos provenientes do ensino primário, bem como cursos de mestría (ALMEIDA, 2010).

Em 1965, uma nova mudança na denominação, por meio da Lei nº 4.759, representou o início das ofertas de cursos técnicos pela Escola Industrial Federal de Santa Catarina (ALMEIDA, 2010). A partir da portaria ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968, a nova Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) passou a ofertar, exclusivamente, cursos técnicos de segundo grau (IFSC, 2018b). Almeida (2010) chama a atenção para dois processos vividos pela instituição no final da década de 1980 e início da década de 1990: a democratização, com a criação de Conselhos e Colegiados; e a criação de unidades descentralizadas, sendo a primeira em São José; a segunda, em Jaraguá do Sul e, finalmente, em Joinville.

No ano de 2002, a ETF-SC foi oficialmente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC), como resultado da promulgação da lei nº 8.948, de 1994, passando a ofertar cursos superiores de tecnologia e especializações (IFSC, 2018). Almeida (2010) explica que a concretização da mudança de status demandou um amplo processo de planejamento institucional coletivo e tratativas com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

O IFSC resulta, portanto, da transformação do CEFET-SC, ocorrida por meio da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), estabelecida pela lei nº 11.892/2008, a qual criou outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por todo o território nacional. No ano de 2016, a instituição contava com 22 campus implantados, atuando em cursos de qualificação profissional de trabalhadores, educação de jovens e adultos, cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, especializações e mestrados (IFSC, 2018b).

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o IFSC afirma que seu projeto educativo baseia-se na concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, buscando a formação integral dos sujeitos e dando-lhes condições para exercerem sua cidadania, capacitarem-se para o trabalho e compartilharem os conhecimentos da tecnologia. Especificamente sobre a EPT, a instituição compreende o trabalho enquanto princípio educativo, não se limitando a formar apenas para o mercado de trabalho e compreendendo que não existe divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (IFSC, 2017).

Ainda com relação à proposta pedagógica, o IFSC assume uma concepção de currículo que se baseia na construção coletiva de conhecimentos, para que ele seja significativo aos sujeitos e para que esses se formem críticos, criativos e participativos (IFSC, 2017).

O campus Canoinhas do IFSC originou-se dentro de um projeto de expansão institucional. Suas atividades iniciaram no ano de 2010, com cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e o PROEJA, seguindo-se a sua entrega oficial à comunidade, em fevereiro de 2011, e o início dos três primeiros cursos técnicos (MARIN, 2011). Atualmente, o campus trabalha com cursos técnicos concomitantes e integrados,

cursos superiores de tecnologia, PROEJA, pós-graduação *lato sensu* e qualificação profissional. Conforme o Anuário Estatístico, em 2017 o campus contabilizou 1301 matrículas totais (IFSC, 2018a).

O município de Canoinhas encontra-se no Planalto Norte Catarinense e conta com uma população de 54.319 pessoas (IBGE, 2018). Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,597, considerado médio baixo. Seguindo-se a análise a partir desse índice, observa-se que 83,18% dos jovens do município, entre 15 e 17 anos, frequentam o Ensino Médio, etapa da educação básica que apresenta uma distorção idade-série de 20%. A taxa municipal de analfabetismo atingiu, no ano de 2010, um valor de 3,68% da população com 15 anos ou mais (FECAM, 2010).

Os cursos Técnicos em Alimentos e Edificações Integrados ao Ensino Médio, no campus Canoinhas, tiveram início no ano de 2016, ofertando 40 vagas anuais em cada um. Tais ofertas inserem-se nos dois eixos tecnológicos<sup>5</sup> nos quais o campus já atuava desde os primeiros cursos técnicos: eixo da Produção Alimentícia, com o curso técnico concomitante em Agroindústria e o curso superior de Tecnologia em Alimentos, iniciado no ano de 2015; e o eixo da Infraestrutura, com a oferta do técnico subsequente e concomitante em Edificações<sup>6</sup>.

Os Projetos Pedagógicos (PPC)<sup>7</sup> dos dois cursos afirmam que a proposta curricular objetiva a formação integral que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, compreendendo a formação profissional como parte dessa integralidade (CORREIA, 2015; MARÇAL, 2015).

---

<sup>5</sup> A Lei n. 9.394/96 estabelece, em seu artigo 39, §1º, que os cursos da EPT poderão ser organizados por eixos tecnológicos, os quais são utilizados no delineamento tanto do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016b) quanto do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016c).

<sup>6</sup> O curso técnico concomitante em Agroindústria foi extinto no ano de 2016. O curso técnico subsequente em Edificações teve apenas uma turma que se formou em 2012. A oferta concomitante permanece.

<sup>7</sup> Os PPC foram construídos por um coletivo de servidores docentes e técnico administrativos, um ano antes do início das aulas. A pesquisadora acompanhou o processo, no qual se destaca a ausência de parte do corpo docente das unidades curriculares da formação básica, uma vez que o campus ainda aguardava a chegada desses novos servidores. Após o início da primeira turma de cada um dos cursos, o coletivo de docentes iniciou trabalhos para reformular alguns aspectos da matriz curricular, basicamente voltados à distribuição de unidades curriculares e atualização de suas ementas e, conseqüentemente, incremento na carga horária total.

Foram sujeitos da pesquisa os estudantes do sexto módulo<sup>8</sup> dos cursos Técnicos em Alimentos e Edificações Integrados ao Ensino Médio, cujas turmas foram as primeiras a serem ofertadas pelo campus, no ano de 2016. A escolha por esse público justifica-se por sua representatividade no que se refere ao processo de implantação do currículo integrado no campus. Esses jovens representam os primeiros estudantes dos primeiros cursos integrados ofertados pelo IFSC Canoinhas.

A população de pesquisa foi representada por um universo de 71 sujeitos<sup>9</sup>, sendo 34 estudantes vinculados ao curso Integrado em Alimentos e 37 estudantes no curso Integrado em Edificações. Desses estudantes, 39 aceitaram o convite e responderam ao questionário utilizado para a coleta de dados, sendo 19 estudantes do curso de Alimentos e 20 do curso de Edificações. A partir de suas respostas, foi possível traçar um perfil da população de pesquisa. No quadro 3 observa-se a distribuição quantitativa dos participantes, conforme o curso que realizam, bem como detalhes sobre o seu perfil.

### Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa

	<b>Curso: Edificações</b>	<b>Curso: Alimentos</b>
Participantes	20	19
Idade: 17 anos	9	11
Idade: 18 anos	11	8
Residente em Canoinhas/ SC	17	18
Residente em Três Barras/ SC	1	1
Residente em Major Vieira/ SC	2	0
Atividade remunerada: não	9	14
Atividade remunerada: estágio	1	1
Atividade remunerada: bolsista de extensão	9	1
Atividade remunerada: bolsista de pesquisa	1	3

<sup>8</sup> Os projetos pedagógicos desses cursos, inicialmente, foram organizados sob regime modular, sendo que um módulo corresponde a um semestre letivo.

<sup>9</sup> Conforme dados cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA - IFSC).



Atividade remunerada: outro	1	0
Não contribui com a renda familiar	19	17
Contribui com a renda familiar	1	2

Fonte: do autor, 2019.

Os participantes encontravam-se na faixa etária entre 17 anos (51,3%) e 18 anos (48,7%) e todos concluíram o ensino fundamental na rede pública. A maioria (89,7%) residia no mesmo município em que se encontra o campus do IFSC, mas havia estudantes que residiam em dois municípios vizinhos, distantes cerca de 16km e 26km de Canoinhas. Dentre aqueles que residiam no mesmo município, também se observou que existiam moradores de zona rural. Do público pesquisado, 59% não exerciam atividade remunerada e 92,3% afirmaram que não contribuíam com a renda familiar<sup>10</sup>. Havia também estudantes que realizavam estágio (5,1%), recebiam bolsas de pesquisa (10,3%) e de extensão (25,6%) e alguns (2,6%) que indicaram realizar outro tipo de atividade remunerada, excluído trabalho com carteira assinada e contrato de jovem aprendiz<sup>11</sup>.

É importante destacar, com relação ao perfil dos jovens participantes, que ele pode diferir significativamente quando consideradas as diversas juventudes e as muitas desigualdades sociais brasileiras. Assim, esse grupo de jovens distingue-se das estatísticas abordadas, por exemplo, por Moura, Lima Filho e Silva (2015), os quais apontam as necessidades que jovens brasileiros têm de se inserir precocemente no mundo do trabalho.

### 1.2.1.3 Etapas da pesquisa

A metodologia proposta para esta pesquisa inspirou-se nas fases delineadas por Le Boterf (1987), o qual destaca o fato de não existir um modelo único de pesquisa

<sup>10</sup> Não se questionou se os participantes estavam incluídos em algum programa de assistência estudantil, mas, nas respostas abertas, alguns indicaram que recebem auxílio de programas da instituição.

<sup>11</sup> Apenas um estudante, do curso de Edificações, assinalou que exerce duas atividades remuneradas: estágio e bolsista de extensão.

participante, uma vez que seu desenvolvimento precisa estar atrelado às condições reais das situações investigadas.

No contexto desta pesquisa, compreendeu-se a primeira fase como o seu próprio delineamento teórico-metodológico. A segunda fase, que englobou o conhecimento da realidade que se propunha investigar, pressupôs o levantamento de dados junto aos participantes da pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho de campo foi precedido da apresentação da pesquisa aos estudantes, em momento coletivo, objetivando proporcionar um espaço para que possíveis dúvidas a respeito da pesquisa e da sua participação fossem dirimidas. Na sequência da apresentação, foram entregues aos estudantes maiores de 18 anos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, aos estudantes menores de 18 anos, o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TALE), além do TCLE que deveria ser assinado pelos responsáveis legais. Também foi entregue a cada estudante, independentemente da idade, um convite para os pais e responsáveis participarem de uma conversa, com a pesquisadora, a respeito dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Contudo, não houve a participação de nenhum pai ou responsável no momento organizado para esse propósito. Os TCLE e TALE foram recebidos, pela pesquisadora, antes de os estudantes responderem ao questionário.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário online com perguntas abertas, utilizando-se o Formulários do Google<sup>12</sup>. Antes de sua aplicação foram convidados quatro estudantes pertencentes à população da pesquisa para realizar a análise do questionário. A partir das suas contribuições e sugestões, algumas perguntas foram revistas, buscando-se uma maior clareza textual, bem como uma pergunta foi acrescentada ao instrumento.

Os dados empíricos foram trabalhados sob uma ótica qualitativa e seguindo-se os estudos de Gomes (2007), os quais se baseiam nos princípios da análise de conteúdo. Esta, para Bardin, refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos

---

<sup>12</sup> Ferramenta online e gratuita para fazer enquetes, pesquisas e coletar dados, disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise dos dados está contemplada no capítulo IV desta dissertação.

Dando continuidade às fases da pesquisa e lembrando-se do seu caráter participante, o terceiro momento foi organizado a partir da análise dos dados coletados, os quais também foram levados ao conhecimento da população da pesquisa. Como nos lembra Gajardo (1987), é importante retornar tais informações, como *feedback*, e discuti-las com os sujeitos participantes. No entanto, visando à confidencialidade e à ética da pesquisa, os dados foram apresentados de maneira que não pudesse ser realizada a identificação do sujeito participante, sempre analisando-se os aspectos coletivos e não individuais.

Esta etapa caracterizou, portanto, o desenvolvimento e a aplicação do produto educacional proposto pelo projeto. Seguindo-se a ideia de Le Boterf (1987), que sugere o trabalho com grupos ou círculos de estudo, realizou-se uma oficina formativa, para a qual foram convidados os estudantes que responderam ao questionário. O propósito desta etapa foi possibilitar aos estudantes conhecer e discutir o currículo de seus cursos de EMI e os espaços de participação existentes na instituição, repensando-os, caso assim indicassem ser necessário. A oficina foi tomada como uma possibilidade de prática pedagógica que buscou colaborar para a formação integral e a materialização do currículo integrado, a partir da perspectiva dos jovens estudantes que dele fazem parte.

Finalmente, a etapa à qual Le Boterf (1987) denomina de plano de ação, correspondendo à quarta fase da pesquisa, culminou com o processo de avaliação dos participantes, desencadeado ao final da oficina formativa, por meio da sistematização das discussões e reflexões proporcionadas pela atividade.

A oficina foi gravada em áudio, o qual foi transcrito para fins de análise.

A descrição do desenvolvimento e da aplicação do produto educacional consta no capítulo V desta dissertação.

### **1.3 Organização da Dissertação de Mestrado**

A questão de pesquisa que norteia a elaboração desta Dissertação, ou seja: **como**

**criar tempos e espaços que permitam aos jovens conhecer os currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas, para que possam neles se reconhecer e a eles dar sentido?**, apontou para a necessidade de estudos teóricos que, para fins de leitura, estão organizados em dois momentos.

O primeiro, apresentado no segundo capítulo desta Dissertação de Mestrado, apresenta uma discussão teórica acerca da EPT no Brasil. Sob uma perspectiva histórica, discorre sobre as normativas legais e as reformas pelas quais a EPT se organizou em nosso país e que culminaram com o contexto atual e seus desafios formativos. Para isso, priorizaram-se as análises abordadas por Moura, Lima Filho e Silva (2015), Ciavatta (2005a; 2005b), Saviani (2007), Moura (2010), Manfredi (2002), Frigotto e Ciavatta (2011), Pinto (2005), entre outros.

O segundo estudo, apresentado no terceiro capítulo, propõe explorar a concepção de currículo integrado, fundamentada no trabalho como o seu princípio educativo. O conceito de integração é direcionado tanto para os conhecimentos quanto para os sujeitos que fazem parte do currículo e, assim, relacionam-se as teorias acerca das juventudes enquanto categoria de análise, bem como o seu papel construtor do currículo. A discussão se orienta para tentar demonstrar como a participação dos estudantes, dentro do currículo integrado, pode ser concebida como uma prática formativa, integradora e política. Privilegiaram-se as discussões apresentadas por Frigotto (2005), Machado (2010) e Ramos (2008; 2010; 2011; 2014), no que se refere ao currículo integrado. Quanto aos estudos sobre as juventudes e suas relações com o currículo, seguiu-se a fundamentação especialmente em Carrano e Dayrell (2014), Dayrell (2003; 2007), Arroyo (2012; 2013a), Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) e Rodríguez (2013).

No quarto capítulo são abordados os resultados da pesquisa empírica, explicando-se a metodologia para a análise qualitativa dos dados e as categorias analíticas propostas. Já o quinto capítulo apresenta o processo de elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional.

O último capítulo apresenta as considerações finais, ao qual seguem as referências, os anexos e apêndices.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS**

### **2.1 Resgate histórico da EPT no Brasil: legislação e reformas, finalidades e consequências**

A educação e o trabalho são considerados direitos sociais dos cidadãos brasileiros. A sua relação se apresenta explícita, no texto constitucional, delegando-se à educação o desenvolvimento pessoal, o preparo para a cidadania e também a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No que se refere especificamente à EPT, a legislação nacional estabelece-a integrada aos níveis e modalidades educacionais e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, sendo ofertada na forma de cursos de qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Afirma-se que os dois direitos fundamentais de todos os sujeitos, a educação e o trabalho, efetivam-se com a EPT (BRASIL, 2013b).

As concepções normativas e legais quanto à EPT importam, pois representam o embasamento das políticas educacionais de formação dos trabalhadores e, nesse sentido, são garantias dos direitos de jovens e adultos à educação e formação para o trabalho. Contudo, o ordenamento jurídico também reproduz as disputas e contradições sociais que permeiam os campos do trabalho e da educação. Na realidade histórica brasileira, isso significa considerar a natureza do desenvolvimento capitalista e as dualidades sociais e educacionais e de que forma esses fatores implicam nas finalidades impostas à educação.

Nesse sentido, cabe salientar a compreensão de Höfling (2001), para quem a educação representa uma política pública, isto é, de responsabilidade do Estado - mas que sofre influência de outros organismos -, e de corte social e, por isso, caracteriza um tipo de interferência do Estado nas relações sociais voltada, primeiramente, à redistribuição dos benefícios sociais visando à redução de desigualdades. Contudo, conforme a própria autora explica, “é impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 32).

No contexto de um Estado capitalista, portanto, a compreensão das políticas educacionais não se limita ao processo de qualificação da mão de obra a partir dos interesses de determinados grupos, mas devem ser tomadas como parte das estratégias estatais de inserção de todos - trabalhadores e detentores do capital - nas relações de produção típicas dessa ideologia político-econômica (HÖFLING, 2001).

Assim, Frigotto (2010) e Frigotto e Ciavatta (2011), ao abordarem a EPT, destacam que é necessário compreender a estrutura social brasileira resultante da colonização e de séculos de escravidão, além do contexto contemporâneo, caracterizado por um capitalismo dependente. Tais processos históricos afetam, diretamente, a constituição das políticas educacionais e da EPT:

A educação básica, superior e profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um 'fator' isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

Compreender as políticas públicas brasileiras para a EPT, portanto, demanda o entendimento acerca de suas construções históricas e de seus atores, públicos e privados.

Tradicionalmente, relaciona-se o início da formação profissional no país a iniciativas para atender a crianças abandonadas, como as Casas de Educandos Artífices, a partir de 1840; os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, em 1854, e Liceus de Artes e Ofícios, a partir de 1858 (BRASIL, 1999). Por isso afirma-se que as origens da educação profissional, retratando a constituição da sociedade brasileira, podem ser descritas sob uma perspectiva assistencialista e de controle social sobre a população pobre (MOURA, 2010; MANFREDI, 2002).

Com a instauração da República e o desenvolvimento de uma nova fase econômica, as iniciativas de formação profissional refletiram a necessidade de preparação de operários para a indústria nascente e também a agricultura, caracterizando-se o início de uma concepção de Educação Profissional voltada ao mercado de trabalho assalariado, a qual se tornaria hegemônica no Brasil. Nesse contexto, destaca-se a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto do Presidente Nilo Peçanha, de 1909 (MANFREDI, 2002).

O período histórico das décadas de 1930 e 1940 representou significativas mudanças na organização econômica do país, com o incremento da industrialização, o que demandou a formação de trabalhadores para a indústria nacional. Novamente, caracteriza-se a relação direta entre educação, formação de mão de obra e desenvolvimento econômico (BATISTA; SILVA, 2018).

A Constituição de 1937, promulgada durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, apresentava o dever do Estado com a educação das classes menos favorecidas, a partir do ensino pré-vocacional profissional (BRASIL, 1937). É possível analisar, a partir do texto legal, a concepção de educação e de formação para o trabalho, a qual estaria voltada apenas a jovens provenientes de classes populares. Data desse período, ainda, a criação dos serviços nacionais de aprendizagem industrial (SENAI) e comercial (SENAC), exemplificando mais uma iniciativa governamental para fortalecer a preparação de mão de obra para o mercado nacional.

No que se refere à formação correspondente ao atual ensino médio, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 4024 de 1961, dividiu-o entre os ciclos ginasial e colegial, podendo ser oferecido nas formas de ensino secundário, de formação geral; ensino técnico industrial, comercial ou agrícola, e formação de professores (BRASIL, 1961). De acordo com Moura (2010) e Manfredi (2002), embora a LDB afirmasse a equivalência entre esses cursos de mesmo nível, na prática observava-se uma concepção dualista, reproduzida nos currículos dos cursos de grau médio.

Em meio a um novo período ditatorial, a política educacional sofreu uma nova alteração com a publicação da nova LDB, nº 5692/ 1971, a qual, ao mesmo tempo em que ampliou o tempo de escolarização obrigatória, tornou a profissionalização compulsória para os cursos de 2º grau (antigo período denominado colegial). Frigotto e Ciavatta (2011) explicam essa reforma legal em virtude do ideário desenvolvimentista assumido pelos governos militares, que procuravam modernizar e desenvolver o país por meio da entrada de capital internacional. Para eles, a reforma educacional serviu para incrementar a preparação de mão de obra para um mercado que se modernizava, bem como atender a uma demanda, oferecendo a formação técnica profissionalizante aos jovens provenientes de camadas populares que desde a década de 1950 ingressavam na escola buscando atingir o ensino superior.

Não é possível, no entanto, compreender a compulsoriedade da formação profissional como o fim da dualidade educacional, uma vez que os projetos educacionais permaneceram desiguais, comparando-se a esfera pública e a privada. Ainda poderiam ser destacados outros aspectos da reforma educacional que fragilizaram a formação profissional dos jovens e reforçaram a dualidade, entre os quais: a formação pautada na instrumentalização para o mercado de trabalho, a partir de currículos que reduziram a base científica dos conhecimentos; a falta de financiamento e formação de professores adequados às demandas da formação profissional e, em consequência, a oferta majoritária de alguns poucos cursos técnicos, gerando uma saturação de profissionais de áreas como Administração e Contabilidade, as quais não necessitavam de infraestrutura complexa para sua oferta (MOURA, 2010).

Dessa maneira, é possível observar que, historicamente, as políticas educacionais para a formação de jovens e trabalhadores brasileiros construíram-se: a) com finalidades claras de atendimento às demandas produtivas; e b) seguindo e mantendo as dualidades e desigualdades sociais e estruturais, constituindo, portanto, formações distintas para públicos distintos e associando-se a formação profissional ao trabalho manual no sentido da instrumentalização.

A partir do processo de redemocratização política pós-ditadura civil-militar, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, visualizou-se um movimento, por parte de alguns setores da sociedade, que enxergaram no momento político a oportunidade para a construção de novas bases para a educação pública no país, reafirmando o lugar da educação básica enquanto formação integral, bem como a base unitária do ensino médio, possibilitando a formação para o exercício de profissões específicas, mas não sendo substituída por esse. Conforme relatam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), no entanto, o cenário continuou representando disputas por concepções sociopolíticas bastante divergentes e, uma vez mais, observaram-se os interesses produtivos em destaque, sob uma ótica neoliberal.

Assim, promulgou-se a nova LDB, em 1996 e, na sequência, o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou a lei no que se referia à EPT e, contrariamente àquilo que setores progressistas da sociedade clamavam, estabeleceu a separação entre a formação do ensino médio e a formação profissional. Conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2011,



p.626), representou “uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado”.

À luz desse Decreto, a política para a EPT

teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38).

Ainda abordando as consequências da reforma empreendida por meio do Decreto nº 2208/1997, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP), de 1999, que buscaram normatizar e orientar o sistema educacional brasileiro. Além destas, a educação contou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Tais documentos, influenciados por organismos internacionais e seus princípios educativos baseados em competências, representaram uma política curricular voltada à “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Em meio às disputas políticas, grupos contrários às políticas educacionais organizaram-se a fim de propor novas mudanças conceituais para a formação profissional, a partir da eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência do país, em 2002. Visavam à integração da educação profissional à educação básica e à superação de políticas de formação profissional com caráter assistencialista/compensatório, uma vez que entendiam a educação profissional diretamente relacionada à inclusão social e às políticas para o desenvolvimento econômico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Acompanhando tais movimentos populares, o novo governo promulgou o Decreto nº 5.154/ 2004, que extinguiu o anterior. Em seu texto, visualizou-se a articulação da EPTNM à educação básica, inclusive reafirmando-se a integração no ensino médio; a busca pela elevação da escolaridade dos trabalhadores; a organização por áreas

profissionais e o indicativo de esforços conjuntos das áreas de emprego, ciência e tecnologia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). No entanto, é possível observar que contradições permaneceram, apesar da mudança legal.

As concepções trazidas pelas Diretrizes Curriculares propostas à luz do Decreto nº 2.208/1997, alinhadas a uma visão neoliberal da educação, permaneceram válidas, restando apenas algumas atualizações (BRASIL, 2004b). As novas DCNEP somente foram estabelecidas após a publicação da lei nº 11.741/2008, que modificou a LDB no que se refere à EPTNM (BRASIL, 2013b).

Quanto à LDB, observa-se que a educação profissional situou-a em capítulo à parte dos dois níveis nos quais a educação brasileira se divide: básica e superior. Diante disso, Moura explica:

Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação *regular* brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2010, p.71)

Essa constatação quanto ao local da educação profissional na legislação educacional brasileira revela as disputas históricas pelas concepções de educação para o trabalho que se refletem nas políticas educacionais, as quais se apresentam desarticuladas.

Por isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 53) afirmam que a aprovação do Decreto nº 5.154/ 2004 “por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990”, indicando que as políticas educacionais e de formação de trabalhadores demandam reformas estruturais. Sob essa ótica, refletindo importantes iniciativas públicas, e em meio a outras políticas educacionais, é possível relacionar a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em 2008, da qual fazem parte 38 Institutos Federais que objetivam expandir a formação profissional, além de interiorizar as ofertas de cursos gratuitos para jovens e trabalhadores, fundamentando-se na articulação entre educação básica e EPT e no atendimento aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Frigotto e Ciavatta (2011) lembram, no entanto, que a educação básica, representada pelo período compreendido entre os 4 e 17 anos de idade, somente se

tornou obrigatória e, portanto, um direito subjetivo, no ano de 2009, por uma emenda constitucional. Para Ciavatta (2005a), o fato de, tanto no Brasil quanto em outros países latinoamericanos, o projeto de educação profissional ocorrer sem que a educação básica tenha sido universalizada aprofunda ainda mais as desigualdades sociais historicamente constituídas.

É nesse cenário, portanto, que se analisam as reformas nas políticas educacionais, observando-se que elas sempre representam um ideário político de Estado e um projeto de sociedade, cada vez mais alinhados a movimentos e atores nacionais e internacionais em meio ao capitalismo global.

## **2.2 Novas reformas, antigas questões e o papel da EPTNM nesse cenário**

A breve retomada histórica do desenvolvimento da EPT no Brasil evidencia as disputas e as contradições que permeiam o campo da educação. A abordagem por meio das legislações e das reformas também possibilita uma reflexão acerca das continuidades e rupturas que fazem parte do processo de elaboração e implantação de políticas educacionais e que, conforme destaca Höfling (2001), têm a ver com os projetos políticos de sociedade vigentes.

Ciavatta e Ramos (2012) denominam “era das diretrizes” o momento atual, com um caráter discursivo inovador, apoiado e divulgado pela mídia, e uma tendência à regulação curricular, conforme reformas desencadeadas em outros países. Já Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que, passada a época da proposição das reformas educacionais e de criação de discursos consensuais, baseados em organismos internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o momento agora trata da aplicação de tais reformas.

No ano de 2016, em meio ao cenário político que culminou no impeachment presidencial, a LDB foi alterada, pela Medida Provisória (MP) nº 746, em seus artigos que tratam do Ensino Médio. É interessante observar que, em meio à turbulência desse contexto político, a educação básica desperta a atenção a ponto de sofrer mudanças por

meio de uma MP. Por isso, compreende-se que a análise acerca das políticas educacionais não se separa da compreensão dos projetos políticos de Estado.

Ao mesmo tempo, desde o ano de 2015 tramitava a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que normatizaria os currículos de toda a Educação Básica no país. A MP foi convertida na Lei nº 13.415, de 2017, e definiu que o Ensino Médio passa a compor-se da BNCC e cinco diferentes itinerários formativos, dentre os quais consta a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Ou seja, observa-se um projeto educacional cuja tendência parece afastar-se da ideia de unitariedade escolar, uma vez que se baseia na escolha de percursos diferenciados, ainda durante a educação básica.

Por isso, Silva e Ferreti (2017) abordam a MP nº 746/2016 no sentido de uma retomada de proposições feitas em contextos políticos anteriores, da década de 1990, e que, neste momento, projetam o Ensino Médio baseado na lógica das competências, atrelado às demandas do mercado e às determinações de organismos internacionais. Os autores também apresentam uma reflexão a respeito da proposição da BNCC, revelando as contradições do documento:

quando o documento da BNCC discute as finalidades e dimensões dessa etapa, remete às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais a ela referentes, as quais são diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação” (SILVA; FERRETI, 2017, p. 398).

A BNCC que trata especificamente do Ensino Médio foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, pelo Ministro da Educação, no dia 03 de abril de 2018. A página oficial do Ministério da Educação divulgou o encaminhamento do documento, destacando que um dos elementos principais do texto é a proposta de flexibilização curricular, possibilitando aos estudantes escolherem seus percursos formativos (ASSESSORIA, 2018).

Uma análise do texto-base, que foi disponibilizado ao público para consulta, evidencia que, contrariamente às DCNEP, o documento enfatiza o desenvolvimento de

competências, apresentando as habilidades indispensáveis que cada área do conhecimento deve propiciar aos estudantes. A justificativa para essa abordagem, de acordo com o documento, refere-se ao enfoque das avaliações internacionais da OCDE, que aplica o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e às orientações da UNESCO e do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2018b).

Outro aspecto que chama a atenção no documento diz respeito à concepção de formação integral, afirmada enquanto compromisso. Em uma nota de rodapé, explica-se que essa concepção, na história educacional brasileira, iniciou com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, da década de 1930 e em outras políticas da época, mas nem sempre com o mesmo sentido. No decorrer do texto, o conceito apresenta-se voltado ao desenvolvimento global do estudante, “rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018b, p. 14). Ao longo do texto, não se visualiza menção ao conceito de formação integral que leva em consideração as dimensões da vida humana, quais sejam: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, as quais são apresentadas pelas DCNEP.

O texto da proposta da BNCC discorre, com bastante ênfase, sobre os sujeitos do Ensino Médio. No entanto, é necessário refletir sobre a abordagem da categoria das juventudes, no plural, tendo em vista outros termos a ela associados no documento. Noções como protagonismo, projeto de vida, vocação, além de termos como resiliência, aparecem relacionados aos jovens e às finalidades do Ensino Médio. Além disso, a proposição dos itinerários formativos, que comporiam a parte diversa do currículo e seriam de escolha dos estudantes, colabora com uma abordagem bastante individualista do processo educativo. Seria possível pensar que a autonomia dos sujeitos se confunde com uma tendência à responsabilização individual dos estudantes pelo processo educacional. Também é fundamental questionar o real poder de escolha que os estudantes terão, haja vista a infraestrutura física e humana e os recursos necessários à oferta de diferentes itinerários formativos pelas instituições escolares públicas.

A BNCC foi homologada pela Resolução CNE/ CP nº 4, em 17 de dezembro de 2018, estipulando o prazo de 2020 para a adaptação dos currículos dos sistemas escolares (BRASIL, 2018d), e também foram atualizadas as DCNEM (BRASIL, 2018c).

Diante desse cenário, que gera muitas incertezas, as reflexões de Silva (2017) mostram-se cruciais. Demonstrando o histórico da proposição da MP nº 746/2016, que se remete a movimentos parlamentares desde 2012, logo após a publicação das DCNEM e das DCNEP, a autora expõe as fragilidades desses documentos, que refletem as fragilidades das concepções da EPT no Brasil, ainda muito marcadas por uma visão pragmática da formação do jovem, no Ensino Médio, tendo em vista exclusivamente o mercado de trabalho. E ela acrescenta:

Há muita controvérsia acerca do atual modelo curricular do Ensino Médio. É necessário enfrentar a excessiva disciplinarização que leva ao fracionamento e hierarquização do conhecimento, bem como rever as formas como se vem tratando o conhecimento escolar. No entanto, a reforma realizada por meio da lei nº 13.415/2017 reforça este fracionamento e nada diz sobre os significados do conhecimento humano na escola. Pior, ao propor as “opções formativas”, acaba por privar os/as estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos relevantes e necessários para a vida em nossa, cada vez mais, complexa sociedade (SILVA, 2017, p. 84).

A EPTNM, na forma integrada ao Ensino Médio, permanece contemplada, na atual legislação, uma vez que compõe um dos itinerários formativos previstos. No entanto, ela se apresenta permitindo, inclusive, a formação por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional cujas cargas horárias precisam ser somadas, não apenas cursos técnicos (BRASIL, 2018b). É necessário observar, em meio à implantação desses novos currículos, se tal flexibilidade não representará fragilidades conceituais e metodológicas, no que se refere à proposta do currículo integrado.

Além disso, cabe salientar a descrição proposta para o itinerário técnico e profissional:

habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação (BRASIL, 2018b).

As ideias de adaptação, competitividade, produtividade e inovação parecem complementar-se ao discurso encontrado na BNCC, que propõe flexibilidade curricular, protagonismo e resiliência por parte dos estudantes. Na busca por uma “hegemonia discursiva” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), observam-se nas reformas

educacionais tanto a consagração de conceitos alinhados ao campo econômico e produtivo, quanto a utilização de termos que também poderiam ser associados a outras concepções educacionais, a exemplo da ideia do protagonismo dos sujeitos. Resta analisar, contudo, a que protagonismo se está referindo: a uma vivência ativa e democrática dos sujeitos no contexto educacional ou a um processo de individualização de processos e resultados.

O cenário da política educacional direciona para incertezas, ou ainda, para a retomada de fórmulas, concepções e práticas já vivenciadas no país. Diante dele, é indispensável questionar os encaminhamentos que serão propostos/ impostos para a EPTNM em sua forma integrada. Por isso, talvez mais do que nunca, análises a respeito da natureza e do histórico desse currículo, bem como as experiências e os sentidos que os seus sujeitos desenvolvem, são relevantes para fundamentar os posicionamentos das instituições e dos atores que o constroem diariamente.

Na sequência, esta dissertação propõe explorar a concepção de currículo integrado, fundamentada no trabalho como o seu princípio educativo.

### **3 CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, SUJEITOS E OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO**

#### **3.1 As relações entre trabalho e educação na constituição do ser humano e da EPT**

Falar sobre Educação Profissional demanda compreender as concepções acerca do trabalho e da educação e de que maneira esses elementos se relacionam e (re)produzem as estruturas materiais e simbólicas que são fruto do processo de humanização do homem.

De acordo com Engels (1999), a condição humana é alcançada por meio do processo de intervenção na natureza desencadeado pelo homem o qual, à medida que adapta a natureza às suas necessidades, vai se desenvolvendo enquanto ser biológico, mas também enquanto ser social. Marx e Engels (1974 apud SAVIANI, 2007, p. 154) afirmam: “o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida”.

Compreender o processo de construção do homem por suas próprias mãos e a partir das suas necessidades é importante para que se apreenda o sentido humano que existe por trás de todo trabalho. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154), “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”.

De maneira semelhante, Frigotto (2005) assume a concepção de trabalho apresentada por Karl Marx, destacando-se que se trata de uma ação consciente do ser humano, modificando e transformando a natureza e, nesse processo, transformando-se. Para ele, essa é a concepção ontológica ou ontocriativa do trabalho, que produz as dimensões da vida humana, não se limitando à relação econômica do emprego, característica do sistema capitalista.

Ontologicamente, portanto, o trabalho faz parte do ser humano; mais do que isso, o trabalho é o que nos torna humanos. Eis porque Nosella (2007, p. 148) sugere retomar e inspirar-se no “conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana”.

É possível reconhecer que o homem precisa trabalhar para garantir sua existência. Contudo, partindo-se do princípio do trabalho enquanto condição humana, mostra-se



inviável reduzi-lo à dimensão econômica, quando se visualizam as diferentes criações humanas que possibilitam a sua existência em sentido amplo: os instrumentos para comer, vestir-se, abrigar-se; as estruturas de organização de grupos que constituem a sociedade; as diferentes linguagens; a cultura; a sistematização de conhecimentos para serem repassados aos demais, etc. O trabalho humano é produção, criação e realização e, por isso, como afirmam Frigotto (2005), Nosella (2007) e Ramos (2008), é processo que visa à liberdade do homem.

Pinto (2005) também declara o trabalho como a essência absoluta do homem, o único ser que produz a sua própria existência de maneira consciente, escolhendo os meios e desenvolvendo os recursos necessários para a transformação da natureza e satisfação de suas necessidades. E aqui aparece um importante conceito relacionado à essência do trabalho humano: a técnica.

De fato, a técnica serve à vida, mas para efeito de produzir materialmente, num sistema de relações sociais definidas, os bens de que o homem necessita. Encontra-se nela a manifestação da capacidade vital, possuída pelo homem, de produzir o seu próprio ser, a qual, por isso, se revela inseparável de todos os atos que pratica (PINTO, 2005, p. 155)

Afirma-se, então, que o homem é produtor de sua realidade e de si próprio, por meio do trabalho que se desenvolve a partir de atos técnicos. Mostra-se necessário não recair em uma apreensão ingênua da técnica enquanto um instrumento, material ou objeto que existisse independentemente do trabalho e, por isso, da vontade humana consciente, conforme explica Pinto:

Mas o ato de aproximação ao objeto, bem como o método de investigá-lo e pensá-lo logicamente, representa por si mesmo uma realização técnica, dando em resultado o homem tender a destacar de si a técnica que lhe é inerente, e entregá-la aos fenômenos e processos objetivos, nos quais equivocadamente a irá reconhecer dotada de significado autônomo. (...) O homem, porque tem de operar tecnicamente sobre a natureza, termina por exteriorizar de si aquilo que é um aspecto da sua realidade e a defrontar-se com ela como algo que lhe fosse estranho (PINTO, 2005, p. 141).

A compreensão desse processo é essencial para se conceber a relação entre o trabalho e a educação (e, mais especificamente, a educação para o trabalho), uma vez que a intervenção humana consciente na natureza gera técnicas e conhecimentos que precisam ser socialmente repassados a fim de que a produção da existência humana

prossiga. Assim, podemos dizer que a educação enquanto formação do homem é imanente ao processo de trabalho, isto é, processo de constituição do ser. Por isso Saviani (2007, p. 154) destaca que: “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”.

Nosella igualmente ressalta que a relação entre trabalho e educação trata-se de um fato existencial, uma vez que “existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências, etc.” (NOSELLA, 2007, p. 138).

Mas a associação entre trabalho e educação precisa ser abordada também enquanto um processo histórico, pelo qual se configuram formas de trabalho e finalidades educacionais variadas. Dessa maneira, a análise volta-se à organização produtiva e à divisão dos trabalhadores sob a ótica da economia capitalista, bem como ao sistema educacional brasileiro, dividido entre educação básica e superior, pelas quais perpassa a formação desses trabalhadores. Para Pinto (2005), isso caracteriza a distinção entre a forma e a essência do trabalho.

Historicamente, o processo de produção da existência humana direcionou-se para a divisão de classes, a partir da apropriação privada da terra. Com isso, formaram-se grupos de homens que possuíam os meios para a produção da subsistência, enquanto a outros coube o trabalho em terras alheias. A apropriação privada da terra passa a indicar que a alguns não seria necessário trabalhar. Nesse contexto, forma-se um novo vínculo entre o homem e o trabalho, caracterizado como uma relação de troca e não mais da produção de si próprio. A educação, por sua vez, começa a diferenciar-se conforme os grupos, ou classes, aos quais se destina (SAVIANI, 2007).

Esse movimento de diferenciação da educação, concomitante ao desenvolvimento de novas formas de organização social e de produção econômica, desencadeou a institucionalização educacional, indicando uma grande ruptura: a instituição escolar se destinaria à educação intelectual, daqueles que não precisam trabalhar para sua subsistência, enquanto a educação daqueles que trabalham manualmente permaneceria atrelada ao espaço e à realidade do trabalho (SAVIANI, 2007).

A abordagem histórica permite que se compreendam os processos por meio dos quais o trabalho considerado manual tenha sido desvalorizado e seus produtores, os sujeitos trabalhadores, tenham sido historicamente estigmatizados. Uma atividade que se relacionou ora a escravos, ora a trabalhadores fabris, foi socialmente menos valorizada porque, na realidade, aqueles que a desenvolvem foram e são, socialmente desconsiderados.

A discussão sobre o trabalho intelectual ou manual e as diferentes formações direcionadas para ambos também remete à questão da técnica como um elemento humano que, no entanto, é desconsiderado como tal. Pinto (2005) esclarece que isso é reflexo do posicionamento do próprio homem, produto e produtor da técnica e, por isso, reforça que é imprescindível tratar do significado social da técnica, que diz respeito ao desenvolvimento das técnicas em meio a contextos sociais nos quais imperam desigualdades entre os indivíduos e interesses opostos. É possível apreender de sua fala que a abordagem preconceituosa com relação à técnica, por sua proximidade com aquilo que é considerado manual, afasta os trabalhadores da compreensão do que realmente importa para sua condição:

O artifício da consciência maligna reside justamente em valer-se da inevitável maior aproximação dos trabalhadores às máquinas para apontá-las como a causa imediata dos males que afetam os operadores vivos. Com isso obtém o efeito ofuscador procurado. Chegam até a infundir no trabalhador a esperança de obter das próprias máquinas a “salvação”, quando desviam a atenção dele das coisas fundamentais que deve exigir e o fazem reclamar, como solução perfeita para as dificuldades de sua existência, melhorias “trabalhistas” das técnicas, da legislação, sempre ditada pela classe possuidora das fábricas, do instrumental e dos locais de trabalho (PINTO, 2005, p. 168).

As distinções entre as formas de trabalho e os projetos educativos refletem, na realidade, as distinções sociais, historicamente produzidas. Assim, constitui-se o que se denomina dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual; entre aqueles que dirigem e comandam e aqueles que executam. A exposição do contexto social nestes termos não procura se configurar sob uma posição maniqueísta ou polarizada, mas sim enfatizar que as sociedades humanas se configuraram a partir de distinções e separações, e que a educação reflete essas separações.

O desenvolvimento social no Brasil traz marcas históricas desse dualismo, que se enraíza nas instituições, inclusive escolares. Frigotto (2006) chama a atenção para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro e a estrutura social de classes que, a partir da manutenção dos latifúndios, grande concentração de riqueza e renda e privilégios fiscais a grupos econômicos poderosos, reproduz as desigualdades, a violência e a miséria.

Ciavatta (2005b, p.4) igualmente explica o histórico da dualidade social brasileira: “o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual”. A autora continua explicando que essa realidade de divisão social em classes, apesar de não ser exclusiva do Brasil, aqui se acentua, em virtude do alto nível de desigualdade e da não universalização da educação básica (CIAVATTA, 2005b).

As relações entre educação e as formas de trabalho, tomado em seu sentido histórico, demonstram, então, as contradições e as desigualdades das sociedades dentro do sistema produtivo capitalista, representando campos de disputa por interesses variados. E nessa discussão a EPT ganha destaque por vincular-se diretamente à formação escolar de trabalhadores e, conforme explica Ramos (2014), também o Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica, uma vez que nele ocorre a materialidade das relações entre os conhecimentos escolares, científicos e da produção social do trabalho humano.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) consideram que a divisão entre trabalho intelectual e manual, ou trabalho simples e complexo, que está relacionada àquilo que se denomina cultura geral e cultura técnica, no que se refere à formação, constitui uma estratégia do modo de produção capitalista para formar pessoas unilaterais. No mesmo sentido, Frigotto (2005, p. 73) afirma que “quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”.

A educação, de uma forma geral, e a EPT, especificamente, precisam ser abordadas e compreendidas em seus processos históricos de produção, pois são os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que configuram as formas e as finalidades educacionais ao longo do tempo. Pensar sobre a educação para o trabalho,

portanto, demanda conhecimento acerca das concepções de trabalho, de educação e seus sujeitos, as quais também são frutos das contradições sociais humanas.

### **3.2 As origens e os sentidos do currículo integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

O currículo escolar envolve a seleção de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, os quais precisam ser repassados às demais gerações. Contudo, ele não pode ser reduzido apenas ao aspecto instrumental de relacionar - e hierarquizar - conteúdos. O currículo representa e apresenta os sujeitos e suas identidades; valores e concepções de educação, de mundo, de trabalho, de mundo do trabalho. Embasando seus conteúdos, objetivos e as práticas que prevê estão, portanto, concepções filosóficas, políticas e epistemológicas.

Dessa forma, concebe-se o currículo enquanto espaço de disputas e de identidades (ARROYO, 2013a; SILVA, 2015). Isso significa entender o currículo não apenas como um rol de conteúdos ou conhecimentos, mas como o local de produção, de disputas e reconhecimento de saberes e das identidades dos sujeitos que participam do processo educativo.

Assumir essa concepção de currículo implica dar ênfase aos papéis que os sujeitos têm no seu processo de constituição. Arroyo (2013a) chama a atenção para o fato de que o currículo também deve ser o direito ao saber de si, mas que isso não significa diminuir a presença ou a importância dos conhecimentos universais mas, pelo contrário, trata-se de reconhecer os sujeitos e suas trajetórias, imersos naquilo que é universal.

Assim, compreende-se que a proposição não se coloca contrária àquilo que Young (2007) denomina de “conhecimento poderoso” e que seria considerado o principal no processo de transmissão desenvolvido pelas escolas, mas procura ressaltar o papel dos sujeitos – educadores, alunos, comunidade – na compreensão, concepção e vivência do currículo, processos esses que são políticos, além de serem pedagógicos.

Gimeno Sacristán (2012), ao refletir sobre as finalidades da educação na sociedade contemporânea globalizada, demonstra que o currículo escolar também é

atingido pelas incertezas características desta sociedade global que, ao mesmo tempo em que aproxima culturas, afasta sujeitos, reforçando desigualdades.

No campo do trabalho, as contradições da globalização e da história da divisão social do trabalho aparecem fortemente e influenciam os currículos, não apenas na educação básica, mas também na EPT. Por isso Arroyo reforça o caráter político do currículo, que pode reafirmar ou apagar sujeitos e suas histórias:

As teorias pedagógicas e do currículo, ao não levarem em conta essa perversa história do trabalho, acabam tendo como função histórica ocultar os padrões reais de produção da pobreza, da concentração da riqueza, da apropriação da terra, do espaço e do próprio trabalho e conhecimento, da ciência e das competências (ARROYO, 2013b, p. 113).

As discussões acerca do currículo, levando-se em consideração as concepções acima apresentadas, vão ao encontro do campo da EPT no qual são ampliadas para abarcar as possibilidades da integração entre conhecimentos caracterizados como formação geral e aqueles que dizem respeito aos saberes técnico-profissionais. Portanto, no que se refere ao currículo integrado, é necessário considerar não somente a integração de conhecimentos, mas também a questão política do reconhecimento dos sujeitos, suas identidades e seus saberes.

O currículo que integra a EPTNM e o Ensino Médio foi legalmente estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a). Posteriormente, a lei nº 11.741/2008 inseriu as modificações advindas pelo decreto à LDB, lei nº 9.394/96. Conforme já discutido, representou, ainda que entre contradições discursivas, um processo de retomada de uma proposta pedagógica baseada em concepções e teorias que visam à formação integral, contrária a modelos pragmáticos e utilitaristas.

De acordo com Ciavatta (2005b), a ideia da integração remete-se ao objetivo de compreender a educação como uma totalidade social, tendo em vista o objetivo maior da emancipação humana. Desta forma, a preparação para o trabalho deveria estar articulada à educação geral.

A questão recai, novamente, sobre as finalidades da educação escolar, com especial ênfase ao papel formativo desempenhado pelo Ensino Médio. Isso acontece, segundo Ramos (2014), porque nessa etapa a relação entre a formação escolar, os

conhecimentos científicos, a produção e divisão social do trabalho mostra-se direta, materializa-se.

A partir dessa materialização, as contradições do mundo do trabalho e da sociedade, que divide trabalhos e trabalhadores e, conseqüentemente, os conhecimentos e saberes, influencia na organização de currículos escolares fragmentados, unilaterais, focados apenas em alguns aspectos, ou algumas dimensões, da vida humana.

Desta forma, Ramos defende a constituição de outro currículo para o Ensino Médio:

É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. Assim, sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2010, p. 48).

Corroborando com essa opinião, a qual se fundamenta no ideal de formação humana integral, Ciavatta explica:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2005b, p. 94).

A exposição acima apresenta dois importantes elementos de reflexão. O primeiro diz respeito ao ideal da integração que contraria formações unilaterais, quer sejam voltadas apenas à profissionalização, ou à preparação para uma outra formação subsequente, por exemplo, o ensino superior. O segundo elemento refere-se às bases históricas socialistas que originam as discussões acerca da proposta de uma educação integrada e de uma formação integral.

Podem-se encontrar referências à educação politécnica em Frigotto (2005), Ramos (2010; 2008), Sousa Júnior (2013) e Saviani (2007). A esse respeito, Moura, Lima Filho e Silva explicam:

ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060).

Com relação ao tema, Saviani (2007) afirma que a concepção, em Marx, trata da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, para o que tanto poderia ser designada a expressão educação politécnica quanto educação tecnológica, as quais seriam sinônimas. Politecnicidade significaria, então, o domínio dos “fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 164).

Nosella (2007), por sua vez, questiona o uso da expressão politecnicidade para tratar do ideal formativo baseado nos escritos de Marx. Para ele, os sentidos dos dois termos foram utilizados por Marx com direcionamentos diferentes. Finalmente, o autor sugere que, para além das duas expressões, o que representaria a fórmula educativa marxista seria a noção de liberdade plena para todos os homens.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) analisam a questão, concluindo que a discordância parece estar sobre o termo politecnicidade. No entanto, afirmam existir concordância sobre a concepção do trabalho enquanto princípio educativo, o qual pressupõe a formação integral do ser humano. Nesse sentido, interessam as concepções de Gramsci o qual, vivendo em contextos temporal e espacial distintos de Marx, desenvolveu, baseado em seus textos, concepções voltadas à transformação social, a partir de uma nova organização da escola.

Para Dore (2014), é importante lembrar que Marx e Gramsci viveram contextos diferentes. Ao mesmo tempo em que este compartilhou da compreensão marxiana do trabalho como processo de humanização, vivenciou uma nova realidade do mundo produtivo, sob as determinações fordistas. Por isso, a autora sustenta que Gramsci avançou nas concepções de Marx, lançando um olhar para as relações de subalternidade existentes entre governantes e governados e meios para superá-las.



É nesse sentido que se desenvolve sua proposta de reforma escolar, que visava reorganizar a cultura a fim de que cada cidadão pudesse se constituir como um governante, um dirigente, e construir a hegemonia, a direção intelectual e moral da sociedade (DORE, 2014).

Conforme Gramsci (1982), a escola unitária promoveria a formação inicial e suficientemente ampla a crianças e jovens, abrangendo conhecimentos técnicos, manuais, bem como conhecimentos que desenvolvessem a formação humanista geral. Relaciona-se, pois, à atividade criadora dos alunos, buscando o desenvolvimento de sua autonomia. Diante dos objetivos da escola unitária, é possível relacionar a função criadora ao desenvolvimento da intelectualidade presente em todos.

Por isso compreende-se que o princípio da escola unitária, em Gramsci, volta-se para um horizonte de transformação da sociedade como um todo, e não apenas no contexto escolar. Na realidade, trata-se de um ideal não apenas de formação escolar, mas de um projeto societário. Em suas palavras,

o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Assim, tendo em vista o horizonte da formação ampla e da transformação social, pode-se afirmar que o currículo integrado aproxima-se da proposta da escola unitária, tecida por Gramsci nas décadas de 1920 – 1930, mas não se confunde com ela, nem a representa propriamente.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) sustentam que, tanto a partir de Marx e da formação omnilateral ou politécnica, quanto a partir da escola unitária de Gramsci, não se está referindo à profissionalização para adolescentes e jovens. No entanto, também salientam que é necessário compreender o contexto da sociedade contemporânea para se pensarem os projetos formativos para esses sujeitos. Diante de um contexto socioeconômico desfavorável vivenciado pelo país, de exclusão e desigualdade social e inserção precoce e fragilizada no mundo do trabalho, os autores questionam:

pensar de forma coerente com o materialismo histórico-dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar “arrancar do capital” concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que não seja, para todos, na plenitude do conceito de politecnicidade, mas que se garanta a todos a indissociabilidade entre “formação intelectual, física e tecnológica”, sem, com isso, negligenciar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra esses adolescentes, crianças e jovens? (MOURA, LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1071).

A defesa da integração entre uma formação geral básica e comum a todos e a formação profissional, que não seja concebida de forma pragmática, utilitarista e adestradora, como forma de se promover uma formação integral aos jovens no contexto atual, pode ser encontrada em Frigotto (2005), Ramos (2010; 2008), Moura (2010), Ciavatta (2005a). E, conforme já mencionado, torna-se indispensável compreender essa proposta pedagógica a partir do trabalho enquanto princípio educativo.

Esse princípio está relacionado à concepção ontológica de trabalho. Para Saviani (2007), trata-se do sentido formativo que o processo do trabalho possui. Compreende-se que o homem é resultado do seu trabalho e, portanto, precisa aprender a tornar-se homem. E isso abrange todas as dimensões da vida humana, do que é fruto do trabalho humano de criação e transformação: a ciência, a tecnologia, a cultura, a sociedade e também os meios de produção econômica. Está posta, então, a concepção de trabalho como princípio educativo, a qual, segundo Frigotto (2005, p.60), “não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”.

A concepção do trabalho enquanto um princípio para a formação escolar, e não propriamente como uma metodologia, revela, então, o ideal da formação integral para todos. Compreende-se que a realidade social, material, não está posta, pois ela é produto do trabalho humano, nas diferentes dimensões da sua vida. Por isso, defende-se a ideia de que o homem pode transformar essa realidade e isso culmina no ideal formativo de uma educação que seja emancipadora. Para Ramos (2011, p. 781), no que se refere a esse princípio, “as estratégias pedagógicas adquirem ênfase no sentido de possibilitar a compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia mediado pelo trabalho”.

Mas, se o trabalho é tomado em seu sentido ontológico, daquilo que faz parte da própria essência humana, isso não significa que a formação escolar não deva organizar-

se também a partir das relações de produção, desenvolvidas social e historicamente. Pelo contrário, sob a proposta pedagógica do currículo integrado vislumbra-se a formação profissional também enquanto dimensão da vida humana e, portanto, necessária à formação integral dos sujeitos. Assim, Ramos (2010, p. 49) esclarece que o trabalho “conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões”.

Sob entendimento semelhante, Frigotto (2005) estabelece que o currículo integrado possibilita o domínio de conhecimentos em duas esferas, quais sejam a sociedade humana e suas relações e o mundo natural e, a partir desse domínio, o estudante constitui-se para a emancipação e a criticidade, compreendendo que pode agir sobre a realidade e transformá-la, incluindo-se nela os sistemas produtivos e os conhecimentos técnico-científicos a eles relacionados.

Portanto, quando se discute a integração da EPTNM ao Ensino Médio, o trabalho é apreendido como princípio educativo e também como contexto formativo, mas sem perder o horizonte da emancipação humana. E, nesse aspecto, mostra-se bastante interessante a reflexão proposta por Pinto (2005), que retoma o lugar da técnica em relação direta com o trabalho humano e não afastada dos sujeitos, como se fosse uma entidade abstrata. Para ele, a técnica, sendo concebida nessa dimensão, igualmente caracteriza um processo de emancipação do trabalhador:

Será então o momento em que o técnico não se identificará mais com a técnica particular de sua profissão, até agora causa de limitação existencial, mas terá negado a identificação restritiva para alcançar a identificação universal com a técnica, ou seja, com a totalidade da capacidade de atuação primária livre. Galgando a compreensão unitária da técnica, na plena universalidade, em função de novas condições sociais em que a exercer, passará a dominar a que executa e todas as demais, sabendo o que significa, quanto vale e quais as finalidades dela, em vez de ser, como agora, dominado por ela, a ponto de receber do trabalho particular, profissional, sua qualificação social enquanto ser humano. O domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido (PINTO, 2005, p. 223).

É possível apreender da passagem acima que Pinto (2005) faz referência ao domínio sobre a função social da técnica, o que exigiria a compreensão das demais dimensões da produção da vida humana, uma vez que a técnica somente existe a partir do ser humano e de sua intervenção consciente na natureza e na realidade material. Por

isso, defende-se, aqui, a compreensão da técnica enquanto uma dimensão constituinte da formação integral dos sujeitos, assim como os conhecimentos técnico-profissionais que fazem parte do currículo integrado da EPTNM.

Novamente, pensando-se sobre as verdadeiras finalidades do Ensino Médio, quais sejam, o atendimento às necessidades dos seus sujeitos, a oferta da EPTNM sob o currículo integrado não pode ser vista como um substituto à continuidade de estudos em nível superior, nem como uma estratégia pura e simples de inserção no mercado de trabalho. O EMI, sob uma base unitária, representa uma defesa ético-política da formação dos jovens que, enquanto profissionais com uma sólida formação geral, poderão enfrentar as adversidades da realidade material e dos sistemas produtivos e econômicos atuais. Além disso, serão habilitados para o exercício crítico dessas profissões, mas sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008).

Compreendida a mediação do trabalho, em seu sentido ontológico e como princípio educativo, cabe ainda ressaltar a necessária articulação entre as demais dimensões da vida humana no contexto formativo do currículo integrado. Ramos (2008; 2010; 2011) destaca a cultura como os valores éticos e estéticos, as normas produzidas pelo homem, que orientam e conformam os grupos sociais, além das produções simbólicas e artísticas. A outra dimensão integradora refere-se à ciência, que diz respeito aos conhecimentos produzidos pelo homem, em sociedade, e que por ela são legitimados como verdadeiros, os quais conduzem à intervenção sobre a realidade e ao seu próprio questionamento, produzindo novos conhecimentos.

As DCNEP (BRASIL, 2013b) abordam, ainda, outra dimensão que se articula ao trabalho e, por isso, ao currículo integrado. Trata-se da tecnologia, conceito que também é explicitado por Ramos (2008), no entanto, sem estar concebido enquanto uma das dimensões do currículo. Em ambas referências, o conceito de tecnologia está ligado à extensão das capacidades humanas mediante a apropriação de conhecimentos científicos, o que transforma os meios de produção, mas também as relações humanas e sociais.

Abordando também a tecnologia, Machado assim explica a relevância do seu estudo no horizonte de uma formação integrada:

a importância maior do estudo das tecnologias não é o conhecimento morfológico dos objetos em si e para si mesmos, mas o estudo dos usos destes objetos e das técnicas e suas relações com as funções econômicas, culturais e sociais que eles cumprem num determinado contexto histórico, produzindo sentidos, significados e história (MACHADO, 2010, p. 85).

Por sua vez, a LDB define a EPT sendo integrada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, omitindo, no entanto, a presença da dimensão cultural (BRASIL, 1996).

A partir das concepções acima mencionadas, compreende-se que o trabalho, em seu sentido ontológico e como princípio educativo, está diretamente relacionado à apreensão dos fenômenos e processos da vida humana a partir dessas diferentes dimensões: ciência, cultura e tecnologia, pois se tratam de produções humanas, que igualmente produzem o homem.

Uma contribuição importante para a reflexão pode ser encontrada em Arroyo (2018). Na sua concepção, para que a educação tecnológica, verdadeiramente, faça parte da formação humana a qual todos os jovens têm direito, é necessário que contemple algumas dimensões: a) autonomia intelectual; b) formação cultural, c) formação ética; d) formação identitária; e) formação social e política e f) conhecimento científico e tecnológico, compreendidos enquanto partes da história humana.

A proposta da integração curricular entre educação profissional e o ensino médio exige uma abordagem também integrada no que se refere aos conhecimentos, e que estão relacionados às dimensões anteriormente delineadas. Assim, Ramos explica:

os processos de produção, como parte de uma realidade mais completa, pode (sic) ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos “pontos-de-partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (RAMOS, 2008, p. 23).

Entende-se que, se o trabalho é a mediação para a produção da vida humana e do próprio homem, todos os conhecimentos que são fruto desse processo dizem respeito a uma totalidade mas que, histórica e, mesmo, pedagogicamente, foram sendo divididos,

classificados e hierarquizados, seguindo interesses políticos e sociais que são fundamentados em relações desiguais de poder vivenciadas na sociedade. Mas, conforme afirma Ramos (2014, p. 24), “a vida humana forma humanidades”. Ou seja, independentemente da natureza epistemológica do conhecimento e das relações sociais que representa ou das quais emerge, sempre e acima de tudo se está tratando do homem e das suas relações.

Por isso, Kosik (1976, p. 18) afirma que “o conhecimento é a decomposição do todo”. Ao homem e à educação cabem trabalhar as relações existentes entre o todo e suas partes, buscando uma compreensão para além da aparência dos fenômenos vivenciados em sociedade. Essa concepção dialética pode ser, portanto, refletida sobre a concepção da integração curricular entre os conhecimentos considerados gerais e os profissionais, assim como postulado por Ramos (2008).

A integração dos conhecimentos representa a compreensão de que os conteúdos de ensino, presentes no currículo formal, não têm fins em si mesmos, mas servem ao propósito maior de promover a compreensão dos fenômenos reais, a partir do esforço dialético de analisar além das suas aparências (RAMOS, 2008).

Na formação da EPTNM, os fenômenos dizem respeito às dimensões da vida humana, que incluem as relações de trabalho e os sistemas de produção, em suas formas historicamente constituídas. Por isso, Ramos (2014) sugere pensar a organização do currículo integrado levando-se em consideração as múltiplas dimensões que constituem os sistemas produtivos e as áreas profissionais, tecendo relações entre conceitos, conhecimentos e teorias para proporcionar análises problematizadoras dos fenômenos do mundo do trabalho. Assim, tais relações poderiam gerar sentidos que demonstrem a integração dos conhecimentos e a articulação das dimensões humanas da vida. Mas isso exige, segundo Ramos (2008), uma nova postura epistemológica, que compreenda a visão da totalidade dos fenômenos e que busque uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a construção de um currículo integrado é desafiadora e exige, de seus sujeitos, reflexões acerca de concepções e sentidos historicamente estabelecidos como verdadeiros e inquestionáveis. Tradicionalmente, o sistema escolar formal não desenvolve ações ou

projetos integrados e assim, muitos daqueles que, hoje, se inserem no contexto da EPT, no qual se propõe o currículo integrado, não foram formados dessa maneira. Por isso, corrobora-se com a necessidade de uma mudança de postura frente aos conhecimentos, à organização curricular e à participação dos sujeitos que vivenciam o currículo integrado.

### **3.3 A integração dos sujeitos do currículo a partir da noção plural das juventudes**

A partir das discussões prévias, compreende-se que a concepção de currículo ultrapassa o entendimento de uma seleção de conteúdos (Arroyo, 2013a) e os sentidos da formação do Ensino Médio, enquanto última etapa da educação básica, também em sua forma integrada à EPTNM, voltam-se aos conhecimentos e aos seus sujeitos (RAMOS, 2010).

A abordagem do currículo integrado, por conseguinte, precisa incluir as discussões acerca dos sujeitos que o compõem, com suas identidades e os sentidos que estabelecem na relação com os conhecimentos, com os outros sujeitos, com o trabalho e o próprio contexto formativo escolar. Busca-se, também, a integração dos sujeitos ao e no processo pedagógico.

Assim, entre os demais sujeitos que permeiam o currículo integrado, a atenção volta-se aos jovens que, entre outros papéis enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2003), também são estudantes e trazem, para o contexto escolar, desafios e demandas:

O jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos (DAYRELL, 2007, p. 1119).

Por mais que o currículo integrado demande tratar da relação entre a escola, o trabalho e o jovem, não se pode perder de vista a dimensão complexa da constituição da identidade desse jovem e, dessa forma, não se pode relacionar a sua condição juvenil apenas ao papel de aluno, sob risco de diminuir a voz e a presença dos jovens em sociedade e nos espaços institucionais.

Retomando-se a discussão sobre a construção do ser humano, o qual é produto e produtor de sua realidade, compreende-se que os sujeitos se constituem em sociedade. E, assim,

esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições (DAYRELL, 1996, p. 142).

Para Stoski e Gelbcke (2016), reconhecer, no estudante, o jovem, significa compreender que as identidades juvenis são múltiplas e marcadas por elementos como origem social e cultural, etnia e gênero, e dessa forma, essa multiplicidade de identidades farão parte da trajetória e dos sentidos escolares.

Com relação à condição juvenil, Simões (2010) compreende-a na relação com as demais fases do desenvolvimento humano - infância e idade adulta - mas não se limita a um entendimento biopsicológico. É preciso compreendê-la também no desejo de desenvolver uma identidade singular, em meio à relação com os outros e ao contexto vivido. Por isso, é sempre importante reafirmar a condição juvenil enquanto uma construção cultural e social, concepção teórica que também é defendida por Dayrell (2003; 2007); Carrano e Dayrell (2014); Arroyo (2012) e Leccardi (2005).

No Brasil, conforme a lei nº 12.852, de 2013, que estabeleceu o Estatuto da Juventude, a definição de jovem segue o elemento etário. Portanto, legalmente, jovens são aqueles com idades entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013a). Dadas as finalidades de um texto legal, é compreensível estabelecer um critério objetivo para delimitar a abrangência do instrumento legal. Contudo, tendo em análise a função social da escola e da EPT, que não se afasta dos seus sujeitos, mostra-se imprescindível apreender tais sujeitos em suas identidades que não são dadas, mas construídas.

Leccardi (2005) explica que, sob uma perspectiva do que denomina “diferimento das recompensas”, a qual é associada à ideia de projeto de vida, incluindo-se, portanto, a preparação e os sacrifícios atuais tendo em vista desfrutar de boas condições de vida no futuro, a condição juvenil seria concebida como um tempo de preparação para a vida adulta. No entanto, a autora reflete sobre a condição da contemporaneidade, uma época



de incertezas que não se mostram apenas futuras, mas muito presentes, e como essas incertezas afetam qualquer ideia de projeto biográfico, de expectativas para o que virá. Apresenta-se, então, uma nova condição para se abordar a juventude, à medida também que o tempo é vivido e apreendido de formas diferentes pela humanidade.

Dayrell (2003) afirma que muitas imagens são criadas a respeito dos jovens, tanto na escola quanto nos demais espaços da sociedade, a exemplo da ideia de um “vir a ser” no sentido de tratar-se apenas de uma preparação para a vida adulta. Ou seja, aquilo que o jovem vive, no presente, não tem validade, assim como suas opiniões e seus sentidos, pois ainda “não é”. Da mesma forma, costumam-se reduzir as experiências juvenis a sentidos como crise, conflitos e sofrimentos. Novamente, trata-se de uma perspectiva de negação daquilo que o jovem é.

Arroyo (2012) igualmente se utiliza da proposta de analisar as imagens que são construídas sobre os jovens e sobre os alunos constatando, inevitavelmente, que elas se quebram – e precisam se quebrar –, já que “mudaram as autoimagens e as imagens sociais da infância, da adolescência e da juventude” (ARROYO, 2012, p. 14). Assim, se os sujeitos são outros, porque constantemente estão se construindo social e culturalmente, a escola e o currículo podem permanecer indiferentes às novas identidades?

Diante da concepção histórica do processo de constituição social das identidades dos jovens e, conseqüentemente, da compreensão dos diferentes elementos sociais e culturais que as marcam, afirma-se que não existe uma identidade juvenil ou um único modo de ser jovem: “na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 112).

Para tentar dar conta da complexidade da condição juvenil, Carrano e Dayrell (2014) sugerem adotar a concepção de juventudes, no plural. Sposito e Tarábola (2017), em um estudo que se voltou para 20 anos de publicações que trabalharam na perspectiva dos jovens, encontraram uma tendência à utilização da expressão “juventudes”, a fim de caracterizar as desigualdades e diversidades vivenciadas pelos jovens e entre eles.

A noção de juventudes, no entanto, não pode apagar as singularidades das identidades individuais dos jovens:

a identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 122-123).

Portanto, tomar as juventudes enquanto uma categoria de análise e de proposição de ações pedagógicas e políticas educacionais não objetiva homogeneizar as identidades dos sujeitos que dela fazem parte mas, pelo contrário, significa compreender que é necessário ultrapassar definições pré-concebidas a respeito do que é ser jovem, como se houvesse um modo mais comum ou frequente de sê-lo.

A fim de abordar e interpretar a diversidade que está intimamente ligada às identidades dos jovens, Carrano e Dayrell (2014) propõem algumas dimensões de análise da condição juvenil, no que se refere a vivências e experiências comuns, porém não uniformes, a esse processo de constituição dos sujeitos, conforme quadro 4.

#### **Quadro 4 - Dimensões para compreender a condição juvenil**

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>
Culturas juvenis	Os jovens desfrutam e produzem suas manifestações culturais, em diferentes linguagens. Nesses processos, desenvolvem suas identidades e inserem-se nos espaços públicos.
Sociabilidade	A busca por pares com os quais conviver e ter experiências faz parte dos processos de reconhecimento de si e dos outros, colocando-se frente ao mundo adulto.
O tempo e o espaço	Os espaços são atrelados ao processo da sociabilidade. O tempo presente é o foco da atenção, sendo vivido de formas diferentes em espaços diferentes.

Fonte: do autor (2019), adaptado de Carrano e Dayrell (2014).

É possível visualizar que as dimensões existenciais relacionadas às juventudes fazem parte do contexto escolar, pois nele se manifestam e impactam, criando demandas

para esse contexto e, conseqüentemente, para o currículo. No entanto, as imagens dos jovens e dos alunos, bem como os sentidos atribuídos à educação, ao trabalho e à EPT, criados socialmente, também se relacionam no cenário formativo, mas nem sempre levando em consideração as dimensões da condição juvenil de seus alunos e a pluralidade de suas identidades. Dayrell (1996), por exemplo, analisa a organização dos tempos e espaços escolares, destacando o seu caráter instrumental, que desconsidera a condição plural dos jovens e não favorece a sociabilidade e o desenvolvimento de sentidos para a formação escolar.

Tecendo uma analogia, Dayrell (2007) caracteriza a juventude como a ponta de um iceberg, uma vez que, em meio às representações sociais sobre os jovens, os seus modos próprios de viver e construir essa condição diferem dos padrões estabelecidos socialmente, em um processo que promove mutações nas instituições que, a exemplo da escola e da família, voltam-se para a formação das novas gerações.

Arroyo (2012) explica que, historicamente, a escola formou imagens acerca do ideal de aluno considerado “normal”. Buscando-se superar essa visão homogeneizadora relacionada aos jovens que são estudantes, Arroyo (2013a, p. 256) afirma que “toda prática educativa adquire novas significações se reconhecidos os(as) educandos(as) como sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos”. Isso implicaria, portanto, o reconhecimento dos estudantes em suas identidades plurais, mas também nas especificidades individuais.

Stoski e Gelbcke (2016) também defendem que a escola reconheça os estudantes enquanto sujeitos reais, e não padrões idealizados, a fim de que seja possível atendê-los integralmente.

Diante dessas considerações, o processo formativo sob o currículo integrado que tem, por horizonte, a formação integral, não poderia se abster de considerar a condição juvenil múltipla e diversa de seus sujeitos, pois também é necessário que eles efetivamente integrem-se ao processo de ensino e aprendizagem.

A integração, nesse contexto, é apresentada por Machado (2010) sob dois aspectos. O primeiro refere-se ao entendimento do estudante enquanto um sujeito que vivencia outros papéis na sociedade, portanto, sua vida, assim como concebido no currículo integrado, é composta por diferentes dimensões. Além disso, para que o

currículo seja significativo, deve ser “integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam” (MACHADO, 2010, p. 82).

A integração dos sujeitos ao contexto formativo pode ser relacionada à função social que a escola desempenha bem como aos sentidos que são desenvolvidos, pelos jovens, em relação à experiência escolar. Essa noção acerca dos sentidos é apresentada por Dayrell (2007) e também é abordada por outros pesquisadores, a exemplo de Silveira (2015); Gusmão (2016); Batista (2007); Bernardim e Silva (2016), Sales e Vasconcelos (2016).

No que se refere à EPT e ao currículo integrado, essa produção de sentidos também perpassa as relações dos jovens com a escola e o mundo do trabalho, representando um grande desafio para a integração de sujeitos e conhecimentos. Para Machado (2010), a materialização do currículo integrado exige a contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem, trazendo para as práticas educativas os estudantes e seus interesses, suas necessidades e demandas, e desenvolvendo a compreensão da realidade vivida por eles a partir de diferentes dimensões.

Trata-se, enfim, de compreender que os estudantes, assim como os trabalhadores, nunca se limitam a apenas um papel social. Pelo contrário, o currículo integrado, ao buscar a superação da divisão histórica dos conhecimentos gerais e profissionais e se voltar para a formação integral dos sujeitos, precisa considerar a complexa condição juvenil e as identidades plurais dos jovens que nele se inserem também como estudantes.

A vivência do currículo, mediada pelas dimensões das culturas juvenis, da sociabilidade e dos tempos e espaços que também se voltam para a interação e o desenvolvimento das identidades dos jovens, revela o papel ativo desses sujeitos no processo de construção de conhecimentos e saberes. Assim, a construção do currículo integrado apresenta-se inseparável da postura epistemológica que reconheça, nos jovens, interlocutores do processo de integração curricular.

### **3.3 Conhecer para integrar: a participação dos jovens como estratégia pedagógica integradora**

Nas discussões acerca do currículo, não se pode perder de vista o seu caráter processual, isto é, a compreensão de que se trata de uma construção histórico-cultural humana, que serve às finalidades educativas, as quais, igualmente, constroem-se nas disputas e contradições que os sujeitos sociais vivenciam. Sob essa concepção, o papel dos sujeitos enquanto construtores do currículo precisa ser abordado.

No horizonte do currículo integrado, portanto, ganham destaque os atores – individuais, coletivos e institucionais – que se voltam para o seu desenvolvimento. É necessário considerar a institucionalização de normas e orientações legais que são destinadas a padronizar a oferta da EPTNM na forma integrada, bem como o papel de professores, técnicos, pais, alunos e membros da comunidade na proposição da vivência desse currículo.

Tratando-se da normatização, cabe destacar as DCNEP (BRASIL, 2013b), que apresentam os princípios e os objetivos que orientam a formação integrada. Trazem a necessidade da constante atualização dos currículos da EPTNM, a centralidade do processo pedagógico nos sujeitos e nas suas relações com o conhecimento, com outros sujeitos e com o mundo do trabalho, além da exigência de tempos e espaços para o trabalho coletivo, a fim de que se realize a integração curricular.

A apreensão das DCNEP, no entanto, demanda uma leitura contextualizada quanto ao movimento político que as originou, às suas intencionalidades e contradições, como lembram Shiroma, Campos e Garcia (2005) quando tratam dos discursos institucionais que visam à hegemonia. Nesse mesmo sentido, visualiza-se a homologação da BNCC como um novo movimento regulatório para as políticas curriculares do Ensino Médio e, por conseguinte, da EPTNM.

Dessa forma, a participação dos demais sujeitos na organização e vivência do currículo integrado precisa ser analisada a partir dos limites e das possibilidades legais e materiais, aproveitando-se, no entanto, das garantias constitucionais quanto à gestão democrática da educação nacional (BRASIL, 1988).

Afirma-se, aqui, a integração curricular de sujeitos e conhecimentos a qual, segundo Machado (2010), depende de práticas pedagógicas compartilhadas, baseadas no diálogo, bem como numa participação efetiva dos sujeitos, incluindo-se a prática da autoavaliação do processo de construção do currículo.

Ciavatta (2005b) igualmente volta-se aos pressupostos para a formação integrada, entre os quais destaca discussões coletivas de estratégias acadêmico-científicas de integração, além da articulação com alunos e suas famílias acerca da experiência da formação integrada, as expectativas e as suas possibilidades de concretização.

Enfatiza-se, portanto, que a materialização do currículo integrado depende diretamente da participação dos sujeitos envolvidos, incluindo-se os jovens que se apresentam como estudantes, nesse contexto formativo.

Dar voz aos estudantes e promover a sua participação e seu protagonismo mostram-se como possibilidades formativas, ao mesmo tempo em que representam desafios às práticas pedagógicas. Arroyo retoma o papel da própria educação escolar em dificultar a participação estudantil: “reconheçamos que, nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou. Pouco estimulamos sua organização e agora temos de dar conta de suas desorganizadas insatisfações” (ARROYO, 2012, p. 42).

A imagem de desorganização poderia ser estendida tanto para o sentido coletivo quanto individual, e estar relacionada à fragilidade da participação dos estudantes, que poderia resultar, por sua vez, das relações hierárquicas entre os sujeitos da escola, das visões pré-concebidas sobre os estudantes, e dos sentidos que eles desenvolvem a respeito da formação escolar.

Sposito (1996) trata dos estereótipos relacionados aos jovens estudantes, que acabam por influenciar nas práticas pedagógicas e na sua participação. A autora reflete: “ao invés de perguntarmos por que a juventude não se interessa pela participação política, (...) deveríamos formular outro questionamento: o que acontece com a política que não interessa ao jovem?” (SPOSITO, 1996, p. 100). O interesse pela política, ou a falta dele, poderia ser estendido à participação nos espaços escolares, e assim o questionamento estaria relacionado à escola: o que acontece com ela que não desperta nos jovens o interesse pela participação?

Uma resposta para a pergunta acima poderia ser encontrada em Carrano e Dayrell (2014, p. 106), os quais compreendem que “é uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição”.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), ao pesquisarem o protagonismo juvenil em ações pedagógicas como projetos, conselhos e grêmios, também demonstram que o desconhecimento escolar a respeito da cultura juvenil gera preconceitos sobre a possibilidade real dos jovens participarem das tomadas de decisão na escola. Martins e Dayrell (2013, p.8), por sua vez, afirmam: “percebe-se a desqualificação da demanda emanada dos jovens”.

As visões estereotipadas e preconceituosas sobre os jovens e suas possibilidades de organização e participação relacionam-se diretamente à estrutura hierárquica característica do sistema escolar, que gera relações desiguais de poder. Martins e Dayrell (2013) associam essa desigualdade ao conflito intergeracional, a partir do qual os adultos enxergam, nos jovens, apenas imaturidade e, dessa forma, desconsideram-nos como sujeitos sociais. Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) voltam a análise para a insegurança de docentes e gestores de terem sua autoridade questionada pelos estudantes, caso eles se organizem para participar, individual ou coletivamente.

É interessante destacar que, sob um outro ponto de vista, Sposito (1996) concebe os conflitos intergeracionais como positivos, uma vez que sinalizam discussões, as quais podem representar alternativas e mudanças no ambiente escolar.

Rodríguez (2013) apresenta elementos para discutir a maneira com que as escolas promovem a participação dos estudantes:

Portanto, consultar os alunos pressupõe mudar as relações hierárquicas, fazer os professores vencerem seus medos e limites e abordarem suas relações conflitantes com os alunos, os quais precisam de habilidades e de familiaridade no contexto de comunicação e de uma boa relação com o professor. Ingenuamente, espera-se que o aluno mais dependente formule suas próprias necessidades de uma maneira muito madura, com a linguagem apropriada e no momento certo. Por meio do processo de consulta aos estudantes, corre-se o perigo de ocultar aspectos de estratificação social da escolarização. A aparente neutralidade com a qual os alunos são consultados transfere a responsabilidade do êxito aos estudantes e não ao restante das condições (RODRÍGUEZ, 2013, p. 144).

Promover a participação dos estudantes demanda, portanto, a consciência dos sujeitos quanto às relações hierárquicas, no sentido de não as naturalizar, mas compreender a sua existência de tal forma que o protagonismo estudantil não se confunda com a responsabilização individual dos estudantes pela falta ou superficialidade de participação. Enfim, não se pode desconsiderar que os sujeitos possuem papéis diferentes no contexto escolar, e que também cabe à escola possibilitar experiências de aprendizado e vivência do processo democrático.

Rodríguez (2013) ainda ressalta que os estudantes precisam ser ouvidos, o que exige a prática da escuta por parte de docentes, pais e diretores; que são necessários tempos e espaços adequados para a sua expressão; e que diferentes canais de expressão e também de representação devem ser propostos pela escola.

Compreende-se, portanto, que participar é um processo, o qual precisa ser aprendido e ensinado. E isso não significa desconsiderar a participação do jovens, ou, conforme Martins e Dayrell (2013) analisaram em sua pesquisa, compreender que a liberdade dos estudantes precisa ser tutelada. Pelo contrário, o aprendizado do processo democrático, por meio de sua vivência consciente, busca promover a autonomia e o protagonismo dos jovens estudantes.

Para Carrano e Dayrell (2014), a participação implica a formação teórica para a vida cidadã e a criação de tempos e espaços para a vivência do exercício democrático. Consideram que:

os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a experiência participativa é, por sua própria natureza, uma experiência educativa e formativa (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 121).

Ao mesmo tempo, trazendo as reflexões para o contexto do currículo integrado, Ciavatta (2005b, p. 101) afirma que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa”. Pensar na formação que objetiva integrar sujeitos e conhecimentos em suas múltiplas dimensões, mediados pelo processo do trabalho, em seu sentido ontológico, representa um exercício pedagógico e político de promoção da autonomia e liberdade dos sujeitos, por isso relaciona-se ao exercício da democracia.



Para Arroyo (2013), o diálogo participativo possibilita que a escola e o currículo se voltem para outras dimensões formativas, que dizem respeito diretamente às vidas dos estudantes. Trata-se do direito ao saber de si e de seus direitos, em meio aos conhecimentos que possibilitam analisar fenômenos a partir de dimensões sociais, políticas e econômicas.

Isto é, os jovens que participam do currículo integrado precisam compreender os sentidos da integração em suas próprias vidas, nas dimensões da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia. Para isso, perceber-se como sujeitos ativos do processo formativo, que produzem conhecimentos e são ouvidos, representa uma vivência política e pedagógica para a formação integral.

Teixeira (2014) questiona como se constrói um currículo com os jovens, no sentido de que o currículo atenda a esses sujeitos e não o contrário. E, talvez, o encaminhamento se encontre na vivência dos espaços democráticos nos quais os estudantes possam falar e refletir sobre esse currículo, a partir de suas vivências, expectativas e culturas, compreendendo que se trata de um processo em permanente construção e que demanda, entre outros elementos, a mudança de suas próprias posturas e a participação.

Na sequência, apresentam-se a categorização, análise e interpretação dos dados empíricos, além do desenvolvimento e da aplicação do produto educacional proposto.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Metodologia de análise dos dados

A análise a seguir resultou do trabalho de categorização, interpretação e discussão dos dados empíricos coletados no mês de agosto de 2018, por meio do questionário aplicado aos participantes da pesquisa.

O instrumento foi organizado a partir de três seções. A primeira, intitulada “quem é você?”, continha seis perguntas de múltipla escolha e seis perguntas abertas que objetivaram delinear um perfil dos participantes e suas percepções a respeito da vivência da juventude e da formação no IFSC. A segunda parte, “como é o curso que você faz?”, contou com outras seis questões abertas a respeito da experiência formativa no curso de EMI. Finalmente, em “qual é a sua participação?”, os estudantes foram convidados a responder a mais seis perguntas abertas sobre os espaços e oportunidades de participação que vivenciam no IFSC. Nesta seção foi possível incluir o videoclipe de uma música (“Não é sério”, interpretada pela banda Charlie Brown Jr.), a qual contextualizava a primeira pergunta do bloco.

Nenhuma pergunta do questionário foi definida como de resposta obrigatória e, conforme já explicado previamente, a aplicação do questionário foi precedida por um pré-teste, do qual participaram quatro estudantes que compuseram a população de pesquisa.

O momento da aplicação do questionário foi organizado com os coordenadores dos cursos de EMI e realizado nos laboratórios de informática do IFSC Canoinhas, em horário regular de aula. Em média, cada participante levou entre 40 a 60 minutos para responder ao questionário. Desta fase da pesquisa participaram 39 estudantes.

Por meio do questionário com perguntas abertas, aplicado com o auxílio de uma ferramenta digital, acredita-se que se promoveram condições favoráveis a uma maior participação dos estudantes, garantindo-se tempo e espaço apropriados para a manifestação livre e espontânea dos jovens.

As perguntas abertas permitiram o levantamento de uma variedade de dados que, por sua natureza, demandaram uma abordagem qualitativa, a qual:

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p.21).

O trabalho com esses dados e a partir dessa abordagem foi possível mediante a análise de conteúdo. Bardin (2016) enfatiza que ela se volta para os atos individuais da linguagem, buscando variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, que se manifestam nas mensagens.

A análise de conteúdo depende da descrição e interpretação das mensagens, além do processo de inferência. De acordo com Gomes (2007), a inferência trata de deduções lógicas a respeito das mensagens, especialmente a partir de premissas teóricas já fundamentadas por meio de outros estudos a respeito da mesma temática.

Nesse sentido, a pesquisa seguiu os caminhos metodológicos de análise de conteúdo sugeridos por Gomes (2007), que envolvem a leitura exaustiva e compreensiva de todo o material disponível; exploração desse mesmo material e elaboração de uma síntese interpretativa.

Inicialmente, realizaram-se leituras compreensivas de todas as respostas para a apreensão do conjunto dos discursos, bem como de particularidades, promovendo inferências. A partir dessas leituras, foram construídas possíveis formas de categorização dos dados. Neste caso, para a proposição das categorias de análise, já foram considerados os três eixos temáticos centrais que organizaram o instrumento de coleta de dados, quais sejam: Juventude/ Juventudes, EMI e Participação. A análise, contudo, não se limitou à divisão pré-estabelecida das perguntas dentro das seções do questionário.

Após a categorização, dentro de cada temática principal, encontraram-se núcleos de sentido, que são ilustrados com falas dos participantes. Assim, utilizaram-se frases como unidades de registro para a análise<sup>13</sup>. Os núcleos, por sua vez, representam

---

<sup>13</sup> Os participantes são identificados pelas iniciais do curso (Alimentos – AL ou Edificações – ED) e uma numeração sequencial; no que se refere ao gênero, no discurso não é feita distinção entre as falas de mulheres e homens.

categorias temáticas mais amplas dentro do tema principal. É sobre elas que se teceram descrições, uma para cada categoria e a partir dos núcleos de sentido.

Na sequência, apresenta-se a análise interpretativa que procura sintetizar as descrições temáticas e tecer relações com os conceitos teóricos que embasam a discussão proposta.

## **4.2 Descrição e síntese interpretativa dos dados, conforme as categorias temáticas**

### 4.2.1 Jovens, estudantes e suas juventudes

A análise iniciou-se com um olhar sobre os sujeitos do processo: os jovens estudantes. Seguindo-se a perspectiva da pluralidade das identidades juvenis, as quais, no entanto, não se sobrepõem às individualidades de cada sujeito (CARRANO; DAYRELL, 2014; SPOSITO; TARÁBOLA, 2017), apreendeu-se das leituras realizadas essa mesma multiplicidade que chega ao currículo integrado e dele faz parte.

A aplicabilidade dessa perspectiva foi verificada a partir da fala de um dos jovens: “ser jovem é algo bem complexo de se colocar em palavras, porque todos vivenciam a juventude, sabe?” (AL07). A constatação dele parece ir ao encontro da concepção das múltiplas formas da juventude, já que todos a vivem, mas em contextos culturais e sociais, tempos e espaços diversos. Assim, tratar das juventudes indica a compreensão das pluralidades e também das singularidades desses sujeitos que se constituem, diariamente, pelas diferentes dimensões de suas vidas.

Da mesma forma que Esteves e Abramovay (2008) trabalham, foi possível observar duas categorias temáticas que envolvem as juventudes, quais sejam, a visão dos jovens a partir de suas próprias perspectivas e a partir do olhar dos outros.

Cabe destacar, portanto, a compreensão da juventude enquanto uma construção histórica e cultural, cujo processo envolve lutas para a garantia de direitos e de espaços de expressão, e que ainda permanecem necessárias pois, para além da pluralidade, existem desigualdades de oportunidades entre os jovens que precisam ser combatidas, conforme explicou o estudante:

atualmente as oportunidades dos jovens e os seus direitos tem aumentado, claro que houve uma luta pra chegar até isso hoje, mas essa luta ainda continua, porque apesar das oportunidades dos jovens ter melhorado, ainda há alguns polos da sociedade que não tem as mesmas (ED16).

#### 4.2.1.1 O jovem, por ele próprio

As falas dos jovens indicaram uma forte relação da juventude com o tempo – presente e futuro – destacando experiências e seus impactos, bem como expectativas e objetivos.

Para eles, a vivência e fruição do tempo presente não se resumem aos momentos de estudo, mas também os incluem, como exemplificou ED19, indicando a necessidade da sua organização com as demais dimensões da sua vida: “ser jovem é poder conciliar o tempo de estudo com o de entretenimento, é aproveitar cada segundo criando memórias para futuramente ter histórias para contar”.

A fruição do presente igualmente se traduz na intensidade das palavras de ED14: “ser jovem é arriscar-se na vida sem medo de dar errado. É viver intensamente cada dia, aproveitar o máximo, curtir os amigos, família...”. No entanto, esse sentido é perpassado pela constatação de incertezas futuras: “pra mim ser jovem é querer curtir a vida, os amigos, etc. mas ao mesmo tempo ter um certo receio de como será o futuro” (ED20).

Percebeu-se, pois, a visão que se projeta do tempo presente para o futuro, indicando a ideia da preparação para algo que ainda virá e incluindo planejamentos e tomadas de decisão. Por isso, “significa uma fase de muitas descobertas e mudanças, onde precisamos manter o equilíbrio entre as “diversões” e a responsabilidade para planejar e executar tarefas que influenciarão diretamente em nosso futuro” (AL13).

Essa necessidade de tomar decisões parece implicar responsabilidades e renúncias, gerando receios e ansiedades experimentadas pelos jovens, conforme ilustra a fala a seguir: “ser jovem é ter um mundo de oportunidades e escolhas, é bom e ruim, consecutivamente” (ED01).

Diante dessa realidade, observaram-se algumas dificuldades enfrentadas por esses jovens e que impactam na constituição das suas identidades. Uma delas se refere à rotina exigida pela formação integrada, caracterizada pela carga horária elevada e por muitas atividades escolares. ED20 explicou: “no começo foi um pouco difícil até me

acostumar com a nova rotina, e com a carga horária que era bem puxada”. Esse contexto foi resumido por ED04: “trabalhos em dobro, cobrança maior”.

Essa dificuldade com a rotina também apareceu na fala de ED12, que ainda salientou a necessária conciliação de tempos e papéis: “a principal dificuldade está quanto a carga horária bastante pesada, dar conta de todos os estudos e a vida social em si torna-se difícil principalmente no período de início do curso”.

Os jovens indicaram que houve um processo de adaptação a essa rotina. Contudo, também foram observados relatos como de ED01, que demonstrou um movimento inverso no que se refere às dificuldades com os tempos do curso e de outros momentos e espaços da vida juvenil: “o IFSC já foi extremamente importante, e ainda o é; contudo, com o estresse e as pressões para o fim do curso, acredito que o IFSC se tornou um pouco estressante para mim”.

No contexto analisado, uma outra dificuldade material se mostrou relevante: o transporte e as distâncias a serem percorridas, os quais também podem comprometer a vivência dos tempos e espaços para esses jovens, além de implicar recursos financeiros dessas famílias. Nesse sentido, explicou ED10: “a minha maior dificuldade atualmente é o transporte, pois como moro longe necessito de um transporte caro e que exige muito do dinheiro da casa”.

A necessidade de deslocamento até o campus, em alguns casos, também acarreta outras adaptações por parte dos jovens, conforme explicou AL19: “‘dificuldade’ de ficar longe da família (pai e mãe) por ter que morar mais perto do IFSC, pra facilitar a locomoção”.

Outras despesas também relacionadas ao curso foram demonstradas pelos estudantes quando se referiram às dificuldades vivenciadas por eles:

pelo fato do IFSC não oferecer lanches grátis, ter que comprar isso fez com que os alunos tivesse que gastar com isso, porém a minha grande dificuldade era ter que organizar pra não gastar muito no mês com lanches pra pagar o transporte, porém quando comecei a receber o PAEVS<sup>14</sup> isso me ajudou nos gastos até hoje me ajuda (AL18).

---

<sup>14</sup> PAEVS - Programa de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social. Faz parte da política de Assistência Estudantil do IFSC, conforme Resolução CEPE/IFSC nº 001/2010.

É interessante observar que o sentido do tempo – presente e futuro –, assim como aponta Leccardi (2005), é uma construção cultural que também constitui as identidades dos sujeitos e, na contemporaneidade, as incertezas fazem parte desse processo, afetando diretamente os jovens. Essa busca pela fruição do presente, identificada pelos jovens, representaria, de acordo com a mesma autora, uma consequência dos tempos atuais que levam a um sentimento de “aproveitar os instantes” e compreender, nas incertezas, possibilidades várias, ao mesmo tempo em que o futuro gera dúvidas.

O presente demonstra algumas condições concretas vividas por esses jovens e que afetam os processos de reconhecimento de si e do mundo, conforme explica Arroyo (2013). As dificuldades materiais relatadas fazem parte dessas condições e não podem ser desconsideradas pela escola; inclusive, parte delas relaciona-se diretamente com o contexto escolar, a exemplo das pressões às quais os estudantes aludiram e mesmo as demandas financeiras que o curso acarreta aos jovens e seus familiares. Contudo, assim como afirmam Carrano e Dayrell (2014, p.107), “é preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la”.

Nesse sentido, é importante destacar as falas que apresentaram uma visão positiva sobre a experiência juvenil e que retrataram a construção das suas identidades múltiplas a partir dessas vivências, incluindo as experiências escolares. Para Arroyo (2013), isso reflete o protagonismo positivo da juventude mesmo diante de dificuldades e preconceitos. Além disso, também é preciso considerar “a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 5).

Assim, os jovens teceram considerações sobre o processo de descoberta – de si e do mundo – que envolve curiosidade e abertura às experiências: “é aproveitar também para se experimentar e se conhecer. É, em vez de procurar pelas respostas, ir em busca de mais perguntas” (ED18).

Ficou bastante destacado o aspecto do autorreconhecimento que perpassa as juventudes. Para AL15, o jovem é “um ser que está em um processo de evolução”. AL16 também define que ser jovem é “ter energia para ir atrás do que deseja, mesmo que ainda não saiba muito”. Novamente, observou-se que as incertezas e dúvidas fazem parte do

processo de constituição dos jovens enquanto os sujeitos sociais que são (DAYRELL, 2003).

O protagonismo juvenil, sob a ótica dos próprios jovens, também pode ser relacionado à ação e tomada de atitudes. A fala de AL10 mostrou-se emblemática nesse sentido: “Significa ter uma visão moderna do mundo e saber que você pode fazer parte de muitas mudanças positivas para todo o mundo que serão de grande importância para o futuro de próximos”.

Diante dos relatos, compreende-se que, assim como postulam Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p.408), o jovem “se configura por um (in)constante ir sendo jovem”, atribuindo sentidos às experiências e constituindo suas identidades. Essa constituição, apesar de não se limitar à experiência escolar enquanto estudante, conforme bem explica Dayrell (2007), também a inclui. Assim, é relevante considerar os relatos que abordam os impactos e os significados atribuídos, pelos jovens, à formação em curso de EMI.

O estudante ED01 compartilhou a sua impressão a esse respeito, afirmando: “acredito que aprendi muitas coisas e essas coisas não abrangem apenas o meio educacional, mas sim, a criação de minha imagem interpessoal e claro, levando em conta a grande parcela de vivência social que possuímos dentro do Campus”.

Outro relato exemplificou de que maneira experiências e projetos que fazem parte do currículo integrado puderam colaborar com o seu processo de formação pessoal e profissional:

Uma das experiências mais significativas foi, sem sombra de dúvidas, o Simpósio de Humanidades, foi por conta da oficina "Ética da Alimentação" que eu tive coragem de adotar a dieta vegetariana na minha vida. Outra experiência muito significativa foi o Quarta Cine, pois me ajudou muito a escolher o cinema como a área do meu futuro (ED07).

Observa-se que a sociabilidade, uma das dimensões destacadas por Carrano e Dayrell (2014) para abordar as juventudes, tem relação direta com os exemplos abordados acima quanto à constituição das identidades desses jovens que também são estudantes.

A experiência formativa, no entanto, também acarreta dificuldades aos jovens que, buscando sentidos e significados para as vivências cotidianas, por vezes não os



encontram na realidade escolar e, especificamente, no contexto do currículo integrado. Parece ser o caso do estudante ED13, quando destacou que: “a principal dificuldade para mim foi com relação ao curso técnico. O curso não é em uma área que eu goste, o que faz eu ter um pouco de dificuldade”.

O estudante ED18 igualmente apresentou sua insatisfação com relação ao curso: “[dificuldade em virtude] de infelizmente não ter gostado do curso e tentar engoli-lo. As aulas no curso técnico parecem nunca acabar e talvez eu até reprove por faltas. Os professores são incríveis, mas eu não gosto da área”.

Dayrell (2007, p. 1113) resume a condição plural da juventude, encontrada também nos relatos aqui transcritos:

Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer. É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem.

São essas multiplicidades de identidades e trajetórias, portanto, que compõem a pluralidade dos jovens que também se encontram como estudantes, no contexto dos cursos de EMI. Arroyo (2012) propõe que a escola utilize a insatisfação frequente entre muitos estudantes como um mobilizador e dinamizador do seu papel. É possível estender tal entendimento à multiplicidade juvenil, para que o diverso seja compreendido como possibilidade e potencial, tanto para os próprios jovens estudantes quanto para a instituição escolar e a materialização do currículo integrado.

#### 4.2.1.2 Jovens, pelos outros

Em meio às falas dos sujeitos da pesquisa, percebeu-se que concepções também são construídas a partir do entendimento que esses jovens têm acerca das visões dos outros a respeito deles. E nessa relação, dois sentidos contrários, mas igualmente representativos, se apresentaram.

O primeiro diz respeito às juventudes subestimadas nas relações sociais. ED15 ilustrou-o, afirmando: “a ideia de que todos os jovens são imaturos e inconsequentes

ainda é muito presente na sociedade, fazendo nossas opiniões muitas vezes serem desconsideradas”. Outra fala ainda acrescentou a falta de reconhecimento do jovem em ambientes bastante específicos: “às vezes no meio familiar ou educacional, os jovens são vistos como intelectualmente inferiores. Nossas opiniões, na maioria das vezes, são tratadas com desdém” (ED02).

Essa desconsideração quanto ao jovem, às suas percepções, opiniões e demandas também é apontada por Dayrell (2003) que a compreende como a negação do sujeito, de quem ele é, e das suas experiências.

Nesse mesmo sentido, observou-se a fala seguinte, apontando a constante intervenção de pessoas próximas: “geralmente quando um jovem expõe a sua ideia para o futuro ele é criticado e as pessoas querem decidir por ele” (ED07). Assim também explicou AL04, no que se refere à decisão de cursar o EMI: “por que minha mãe me fez fazer a prova<sup>15</sup> eu nem estudei, queria estudar na mesma escola que meus amigos”.

É necessário também voltar o olhar para a relação que esse sentido apresenta com o critério etário, desvelando possíveis conflitos intergeracionais. Assim, ED10 afirmou que “o jovem dificilmente é levado a sério mesmo que tenha um grande conhecimento sobre um assunto, principalmente por ter pouca idade, como se o conhecimento fosse adquirido apenas com o passar do tempo”. Esse sentimento de ser desacreditado em função da idade apareceu na fala de ED18:

Vejo que essa é a realidade que eu e meus amigos vivemos fora dos portões do IF. Em casa principalmente. Todas as minhas decisões são tomadas como erradas. Inválidas. Ou atos de rebeldia. Consideram que "sou nova demais e por isso não sei o que estou falando ou fazendo".

E ainda AL04 reforçou essa concepção, destacando que, em virtude dela, os jovens deixam de tomar parte em questões relevantes: “por sermos novas pessoas mais velhas acham que tudo que vamos falar pra dar opinião não vale a pena escutar, nos deixam de lado para decidir coisas importantes.”

Trata-se, pois, de um processo que apaga os jovens e suas presenças em variados espaços sociais, inclusive escolares,

---

<sup>15</sup> Os cursos integrados do campus possuem ingresso a partir de processo seletivo por meio de prova.

caçando-lhes a palavra através de variados mecanismos de exclusão – compreendidos, entre outros, pela visão dual e maniqueísta tanto de seu presente quanto de seu futuro, pela imposição de uma ordem adultocrata, na qual os espaços de contestação e expressão dos jovens são raros, e pela culpabilização por mazelas quase sempre associadas a episódios violentos, as quais, apresentadas como inerentes à juventude, são despidas de um significado social (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 12).

É interessante observar que os jovens também apontaram os conflitos intergeracionais como possíveis causas para esse processo de “apagamento” das identidades, constatando-se que as diferentes gerações vivenciam a juventude de maneiras diversas:

com o passar dos anos cada vez a maturidade chega mais cedo aos jovens (principalmente com o ensino integrado), mas aos mais velhos eles pensam como "eu já passei por isso, na minha época eu pensava muito infantil", eles pensam no próprio pensamento quando eram jovens, mas não que eram simplesmente jovens diferentes. Pensamentos da minha mãe com 18 anos, minha geração teve com 14/15 (ED12).

Para além da questão etária, não se podem perder de vista outros fatores que perpassam as identidades juvenis e que igualmente compõem contextos sociais conflituosos vivenciados pelos jovens, conforme denunciou AL09: “ser jovem, pobre, estudando em escola pública, ninguém te deixa ter voz sobre nada, mesmo você sabendo bem sobre seus direitos”.

O sentido plural das juventudes aborda, portanto, os diversos contextos socioeconômicos e culturais e suas enormes desigualdades que representam, conforme aponta Arroyo (2013a), as vivências e sobrevivências tensas de muitos jovens brasileiros.

A partir da relação estabelecida com a visão dos outros acerca dos jovens, no entanto, também se encontraram exemplos que identificaram um outro sentido importante para a constituição das juventudes brasileiras e que, aqui, é apresentado como o empoderamento dos jovens em meio às relações sociais. Assim, AL17 acredita que “hoje o jovem tem mais liberdade, tem mais oportunidades”.

Nesse sentido do empoderamento, dois elementos se destacaram. Para AL05, “hoje em dia as redes sociais facilitam para que os jovens sejam mais ouvidos”. Já AL10 tratou da liberdade e do respeito que vivencia no seu ambiente escolar: “no IFSC, com certeza, somos levados a sério e somos incentivados a nos expressar e ser pessoas mais críticas, já que nossas opiniões sempre são ouvidas e valorizadas”.

A experiência escolar também apareceu relacionada a um sentimento de valorização do jovem, do seu espaço e dos seus saberes, conforme ilustram as falas seguintes: “o IF foi uma abertura de diversas portas para meu futuro, foi onde fui capaz de construir meu próprio pensamento tendo a consciência de que tenho esse direito e sempre prezando o respeito a opiniões divergentes” (ED19); “o IFSC pra mim é um lugar onde posso adquirir conhecimento, mas onde posso passar conhecimento também. Eu e meus colegas sempre estamos ensinando uns aos outros” (ED08).

Diante de tais relatos, observaram-se aspectos positivos envolvidos na percepção das identidades e vivências juvenis, assim como demonstrado por Esteves e Abramovay (2008). E, nesse contexto, também deve ser considerado o processo de empoderamento e valorização que o jovem percebe em meio à própria experiência escolar, dentro da perspectiva do currículo integrado e do horizonte de uma formação ampla, crítica e emancipadora.

#### 4.2.2 Percepções quanto à formação integrada e os sentidos construídos pelos jovens

A partir das perspectivas teóricas aqui assumidas, a análise voltou-se para os sentidos que são criados pelos jovens a respeito da experiência escolar sob o currículo integrado.

A ideia da construção de sentidos pelos sujeitos vai ao encontro da abordagem de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) que afirmam a necessidade das pesquisas acerca da formação de nível médio estarem centradas em seus sujeitos – os jovens – compreendendo-se que é possível visualizar um deslocamento dos significados atribuídos por eles às experiências escolares na contemporaneidade, processo que se relaciona às suas identidades plurais.

Trata-se de destacar a apreensão subjetiva que os jovens estudantes têm sobre o currículo, quando este é concebido sob uma perspectiva processual, ou seja, compreendido enquanto uma construção que é vivenciada pelos sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 2010).

É possível observar que os sentidos relacionam-se também à compreensão que os sujeitos têm ou desenvolvem acerca da integração, a qual depende, por sua vez e

entre outros fatores, de suas expectativas e experiências. Trata-se de um dos desafios relacionados à formação integrada, conforme expõe Machado (2010), qual seja, o de que os sujeitos se reconheçam no contexto da integração, reconheçam suas vidas dentro das dimensões do currículo.

#### 4.2.2.1 Compreensões acerca da proposta da integração curricular

Nesta categoria de análise, é importante destacar que despontaram tanto percepções quanto expectativas dos jovens acerca da integração entre a formação básica e a formação técnica. A ideia de expectativa é importante, nesse sentido, pois pode indicar que, ao longo das vivências curriculares, elas podem ou não ter sido confirmadas pelos jovens.

Houve falas, portanto, que sugeriram expectativas quanto à separação das formações, exemplificadas por aqueles jovens que indicaram que o ingresso ocorreu tendo em vista o Ensino Médio e não a formação técnica.

Essa expectativa quanto à formação de ensino médio se apresentou no relato de AL06, que explicou: “o ensino médio ofertado possui muitas falhas, o que nos deixa com uma sensação de perda”. No mesmo sentido apontado pelo jovem e representado pela ideia de falhas e perdas, AL18 comparou a sua formação com a de amigos que estudam em outra instituição, demonstrando preocupação:

a grande diferença é as experiências que o IFSC oferece pra gente, que eles não tem a oportunidade de fazer, mas vejo também que eles tem conhecimento da área do ensino médio bem maior que a nossa, gente não tem equilíbrio entre o técnico e o ensino médio, isso é muito ruim.

Para além de uma expectativa, ED11 sugeriu que a separação entre as formações foi confirmada após o início do curso: “tinha uma impressão de que o curso técnico era bem separado das matérias do ensino médio. Após o ingresso a compreensão não mudou muito”.

As percepções e expectativas contrárias à integração parecem indicar o desafio posto para a formação integrada, ao qual Ciavatta (2005b) se refere e que depende da compreensão e articulação dos sujeitos, bem como possibilitam constatar a necessária

mudança de postura dos sujeitos com relação aos conhecimentos na perspectiva da integração, conforme propõe Machado (2010). É preciso, no entanto, reafirmar o caráter coletivo do projeto do currículo integrado, também destacado por Ciavatta (2005b), a fim de não ocorrer uma responsabilização individual sobre os estudantes acerca das motivações e dos sentidos dessa formação.

Sob outro ângulo, por sua vez, AL08 indicou uma percepção desenvolvida a partir da vivência no curso: “antes de ingressar, acreditava que não haveria interligação entre o técnico e o médio e após o ingresso percebi que ocorre muito essa integração”.

A experiência relatada por ED08 também indicou uma percepção diferente acerca da formação integrada:

Antes eu achava que o curso técnico integrado seria voltado mais para área de trabalho que pro ensino médio. Que todas as unidades curriculares seriam voltadas somente para o trabalho sem se importar com o indivíduo. Hoje eu vejo tudo o contrário, que o curso pensa muito no indivíduo, mas não deixa de lado o trabalho.

Partindo também de uma comparação com a experiência escolar de amigos, ED07 percebeu que “a principal diferença é que a escola particular está mais preocupada em preparar os alunos para ENEM e Vestibulares e o IFSC se preocupa tanto com isso quanto em preparar os alunos para as vivências do mundo”.

Pode-se inferir, a partir dos relatos anteriores, que, em algumas situações, os jovens vivenciaram experiências que lhes possibilitaram desenvolver uma percepção, ainda que não teorizada, sobre a integração proposta pelo curso de EMI. Nos casos acima, percebeu-se que, assim como postula Ramos (2010), o contexto da formação profissional parece, aos jovens, fundamentar-se em uma concepção de formação integral.

Cabe ressaltar, ainda, que as percepções acerca dos objetivos formativos do currículo integrado também podem ser compreendidas a partir dos relatos dos jovens que abordam experiências vividas durante a formação. Para ED19,

as diferenças [dessa formação] refletem nas oportunidades de ampliar o conhecimento e experiências com projetos de pesquisa e extensão, oficinas e palestras, além de manifestações culturais como o teatro e na própria formação técnica, enquanto em outras escolas o foco está voltado principalmente para os vestibulares e concursos.

No que se refere a essas experiências, indicou-se uma frequência de menções a projetos, eventos e outras atividades que compõem a experiência escolar dos cursos aqui analisados e que se mostraram significativas aos jovens. Seria possível relacionar tais atividades e experiências ao ideal da formação integral dos sujeitos e, dessa maneira, inferir que, para esses estudantes, desenvolveram-se outras percepções a respeito do processo de integração curricular. Chama a atenção, contudo, que, mesmo estando presente nos PPC de ambos os cursos, os projetos integradores não foram mencionados por nenhum estudante. A relação das atividades encontra-se no quadro 5.

**Quadro 5 – Atividades significativas mencionadas pelos estudantes, quanto à experiência formativa do currículo integrado**

<b>Atividade</b>	<b>Número de vezes mencionada</b>
Projetos de extensão	12
Grupo de teatro <sup>16</sup>	10
Visitas técnicas	9
Projetos de pesquisa	9
Jogos do IFSC (JIFSC) <sup>17</sup>	7
Simpósio de Humanidades <sup>18</sup>	6
Aulas práticas	6
Viagem à Argentina <sup>19</sup>	5
Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) <sup>20</sup>	3

<sup>16</sup> O grupo de teatro nasceu com a chegada desses alunos e de professores que atuavam nesses cursos. Verifica-se uma participação bastante grande dos estudantes dessas turmas nesse que se constituiu como projeto de extensão. Inclusive muitos deles, atualmente, são bolsistas do projeto.

<sup>17</sup> Jogos escolares de integração, realizados anualmente pelo IFSC, em diferentes modalidades esportivas.

<sup>18</sup> Projeto de extensão, desenvolvido nos anos de 2016 e 2017, pelo campus Canoinhas. Ofereceu atividades como palestras, mesas-redondas, oficinas e atividades culturais, com temáticas próprias às áreas das Ciências Humanas.

<sup>19</sup> A viagem fez parte de um projeto de extensão desenvolvido pela professora de Língua Espanhola.

<sup>20</sup> Evento de ensino, pesquisa e extensão que se realiza, anualmente, com o objetivo de divulgar e difundir as Ciências aos alunos e à comunidade em geral.

Eventos em geral	3
Cinema na Escola <sup>21</sup>	3
Estágio	1
Grupo de atletismo <sup>22</sup>	1
Cafés filosóficos <sup>23</sup>	1

Fonte: do autor, 2019.

Seria possível inferir que as atividades caracterizadas pelos estudantes como sendo significativas poderiam, potencialmente, colaborar com o projeto formativo da integração que visa à formação integral, ampla e crítica dos estudantes. No entanto, é necessário refletir de que forma aquilo que se manifesta como significativo é constituinte da formação integrada, a partir do trabalho enquanto princípio educativo e das demais dimensões do currículo – ciência, tecnologia e cultura – além da integração das identidades plurais dos jovens.

Apesar de se compreender que a integração não diz respeito apenas a metodologias e técnicas de ensino (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), são as experiências concretas que possibilitam a práxis, tomada como a prática que se articula com a realidade social e que se constrói e reconstrói pela teoria. Por isso é importante tomar tais atividades citadas e destacadas pelos jovens como indicativos relevantes para se pensar e repensar a organização e o desenvolvimento do currículo integrado. Contudo, mostra-se imprescindível que as ações, para além das estratégias didáticas e metodológicas, sejam pensadas e desenvolvidas a partir dos princípios e objetivos emancipatórios do currículo integrado.

<sup>21</sup> Desenvolve-se durante todo o curso, seguindo a determinação legal da veiculação de filmes nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

<sup>22</sup> Iniciado como projeto de extensão, envolve também estudantes dos cursos integrados.

<sup>23</sup> Atividade vinculada a projeto de pesquisa, desenvolvida pelo docente de Filosofia e por alunos bolsistas envolvendo os estudantes dos cursos integrados.



#### 4.2.2.2 Os múltiplos sentidos da formação integrada

Conforme já destacado, a partir da perspectiva que toma os jovens como sujeitos ativos do currículo (Arroyo, 2013a), evidencia-se a importância de se analisarem os sentidos que eles desenvolvem sobre a formação escolar e, neste caso, sobre a integração da formação básica à qualificação profissional. Pois, se o currículo não pode se pautar apenas pelas demandas e identidades dos jovens, também não é possível compreendê-lo afastado delas.

E, semelhante à pluralidade de formas de se perceber e viver a juventude, as falas dos participantes indicaram uma diversidade na maneira de apreender a experiência formativa pela qual passam.

Bernardim e Silva (2016), em pesquisa com jovens de cursos de EMI que estudavam no período noturno, identificaram alguns sentidos construídos por aqueles jovens acerca da formação e que dizem respeito: à inserção profissional e continuidade de estudos; a desafios maiores e, portanto, a uma melhor preparação; à formação para a vida e o trabalho; a novas formas de se comportar e enfrentar a vida e o trabalho.

É possível observar que os sentidos apontados aqui foram ao encontro dos resultados daquela pesquisa. Assim, identificou-se, mais frequentemente, a formação associada à ideia de inserção no mundo do trabalho, mesmo entre alguns jovens que indicaram não ter interesse pela área técnica de formação profissional. Seja por uma compreensão anterior ao ingresso no curso, ou por uma visão que se desenvolveu por meio da vivência, muitos jovens relacionaram a experiência de fazer um curso de EMI enquanto um elemento que conduz a uma profissão e ao emprego.

O jovem ED02 explicou porque realiza esse curso: “pela qualidade de ensino, e saindo do campus, já vou ter uma profissão”. Assim como AL11, para quem o IFSC representou “uma porta de entrada para os estudos e o mercado de trabalho”. A mesma expectativa foi ilustrada por AL19, que justificou a escolha: “para aumentar a chance de inserção no mercado de trabalho”.

Um elemento importante de análise referiu-se ao processo de desenvolvimento desse sentido pelo estudante, no decorrer da vivência do curso, a exemplo do que

comentou AL13: “primeiramente, entrei no curso pelo ensino médio de qualidade. Hoje entendo que cursar o ensino técnico vai me dar oportunidades no mercado de trabalho”.

Esse mesmo processo também foi abordado por AL07 que, inicialmente, explicou: “decidi fazer os dois para ganhar tempo e saber o que realmente eu quero fazer da vida”. Essa decisão do jovem culminou com o desenvolvimento da percepção acerca da possibilidade e do interesse de atuação na área:

É um curso bem específico com várias áreas no mercado de trabalho e pesquisa. O curso de alimentos é ótimo e com professores incríveis! O curso em si abriu minha mente para um mundo que nunca imaginei atuar, mas hoje eu sou apaixonada pela área e pretendo continuar nela (AL07).

Outro exemplo que destacou vivências experimentadas durante o curso, as quais colaboraram para uma mudança de concepção a seu respeito, encontra-se na fala de AL18: “as visitas técnicas puderam me mostrar que essa área que eu quero trabalhar, como nosso curso de alimentos é maravilhoso, me apaixonei mais pela área após as visitas técnicas”.

Essa relação, tão frequente e quase linear, entre o curso de EMI e a expectativa ou, ao menos, o preparo para a atuação no mundo do trabalho, é compreensível. Retomando Ramos (2014), constata-se o aspecto instrumental sob o qual a educação, e enfaticamente, o Ensino Médio, são tomados a partir das expectativas dos sistemas produtivos. Dessa forma, constrói-se uma concepção segundo a qual a formação escolar deve estar voltada direta e exclusivamente a um interesse imediato, mais especificamente, às demandas produtivas.

Esse sentido, contudo, não deve ser analisado isolada nem mecanicamente, como poderia sugerir uma primeira leitura. É necessário, portanto, relacioná-lo ao restante das falas e dos discursos, tendo em mente que a qualificação profissional também é contexto da formação que se propõe integral.

Um outro sentido identificado pelas falas dos jovens relacionou o curso integrado ao início de uma trajetória formativa, visando à verticalização, isto é, o curso visto como uma possibilidade de se integrar a um planejamento de estudos e formação escolar e profissional.

Para alguns, esse intuito já direcionou a escolha pelo EMI, como pareceu ser o caso de ED03, que explicou sua opção: “por ser na área que eu pretendo seguir carreira”.

Para o jovem ED08, a opção por esse curso se justificou em virtude da proximidade com a área de formação desejada em nível superior: “meu plano é cursar engenharia mecânica no futuro, quando fiquei sabendo de um curso técnico achei que seria algo perfeito pra mim já ir me acostumando com esse sistema”.

Foi possível encontrar falas que também retrataram a busca, pelo jovem, de uma confirmação acerca do seu interesse por uma determinada área de atuação profissional, conforme explicou ED16:

Eu pretendia seguir meus estudos na área da construção civil, portanto o ensino médio integrado em edificações seria uma boa base para ver se eu realmente gostaria de seguir nessa área, e além disso por mais que eu não fosse continuar na área, eu teria um aprendizado a mais pra vida.

É interessante notar, no relato acima, além da procura por respostas e, talvez, definições, próprias à constituição das identidades juvenis, a formação técnica como “um algo a mais”, ideia compartilhada por outros jovens participantes.

Por meio de experiências vivenciadas durante o curso, observou-se tanto a decisão afirmada pelo jovem de seguir na área profissional, dando continuidade a estudos sequenciais, quanto uma visão ampliada para áreas profissionais correlatas à formação original, conforme demonstrou o relato: “a relação com profissionais da área da construção civil que serviram de grande influência para eu escolher e ir em frente do meu sonho de ser Engenheira também” (ED14). Assim também AL11 explicou a decisão: “como envolve diversas áreas como química, nutrição, microbiologia, bioquímica, e etc, o aluno pode desenvolver diversas habilidades em diferentes áreas, e se não gostar da área de alimentos em si, pode optar por diversas áreas ligadas ao curso”.

É importante ressaltar que faz parte das finalidades legais estabelecidas para os Institutos Federais (BRASIL, 2008) a ideia da verticalização, isto é, a formação profissional sequencial, seguindo-se um mesmo eixo tecnológico, mas atingindo níveis diferentes (qualificação profissional, cursos técnicos, cursos superiores). Assim, o próprio discurso e as políticas institucionais incentivam a verticalização. Isso, contudo, não deveria mostrar-se como um obstáculo à formação integral por meio do currículo

integrado. É preciso sempre retomar o ideal ético e político que fundamenta essa proposta formativa. Por isso, trata-se, na realidade, de não recair em formações unilaterais que visam apenas à formação profissional utilitarista ou ao treinamento para ingresso em cursos de nível superior (CIAVATTA, 2005b).

Percebeu-se, ainda, que os jovens encontraram um outro sentido para a sua formação, o qual poderia ser identificado como uma ampliação de seus horizontes. Nas falas de ED04 e ED11, é definido como uma “visão maior e diferente de mundo”.

Seguindo-se essa mesma perspectiva, é interessante o relato de ED10 a partir dos comentários feitos por seus amigos, os quais sinalizaram a mudança pela qual o estudante percebe ter passado: “muitas das diferenças que meus próprios amigos apontam é meu conhecimento sobre muitos assuntos, sempre tento [sic] uma opinião e sabendo expressar ela”.

Esse sentido também foi verificado à medida que os estudantes apontaram as oportunidades possibilitadas por meio da formação integrada, conforme explicou AL19: “após o ingresso [no curso] compreendi que vai além de aumentar o conhecimento. Mas aumentar uma série de oportunidades”.

De forma semelhante, ED15 caracterizou a instituição representando oportunidades. E continuou: “o ensino diferenciado, as oportunidades em projetos de extensão e pesquisa contribuem muito em nossa vida acadêmica e social nos abrindo muitas possibilidades”.

Acredita-se que, a partir da análise contextualizada, a ideia da ampliação dos horizontes formativos pode ser tomada como um importante indicativo a respeito do próprio horizonte que se coloca para o currículo integrado, conforme explicam Araújo e Frigotto (2015), ao afirmar que o sentido da integração é a busca pela completude, criticando propostas formativas que se reduzam a alguma dimensão da vida humana. Assim, em seu horizonte, encontra-se a utopia da transformação da prática social concreta, ou seja, das condições de vida dos homens e de suas relações.

A perspectiva da integração, dessa maneira, demanda a busca utópica da totalidade, pela relação entre as partes, no que se refere aos conhecimentos e às dimensões da vida. Por isso sugere-se que a imagem do horizonte ampliado, trazida pelos próprios jovens, é ilustrativa dessa construção do projeto integrado.

Em se tratando de imagens representativas, o relato a seguir igualmente pode ser associado à expansão – de conhecimentos, visões de mundo, concepções e relações – vivenciada e percebida pelo estudante a partir da formação integrada. O aspecto aparentemente negativo com o qual o estudante inicia sua fala parece ganhar, então, uma outra perspectiva que vai ao encontro do sentido aqui abordado:

Achei que não teria vida além do IF. E na verdade, foi exatamente isso que aconteceu e posso dizer, foi uma experiência incrível. Da portaria para dentro, não é apenas um Instituto, são as portas do mundo além da cidade pequena se abrindo (ED18).

Aproveitando-se da ideia também apresentada pelo relato anterior, outro elemento importante para a análise dos sentidos subjetivos desenvolvidos pela e durante a formação integrada relacionou-se diretamente à esfera da sociabilidade, dos tempos e espaços que, de acordo com Carrano e Dayrell (2014), auxiliam a compreender as identidades juvenis. Verificou-se a constituição de laços de afeto e da proximidade com a instituição, com as pessoas que dela fazem parte e com o próprio espaço em si e o que ele representa.

Visualizaram-se, então, referências à instituição escolar como “uma família” (ED18) e “minha segunda casa” (AL08).

É importante considerar que, dentre as pessoas com as quais os jovens da pesquisa afirmaram passar mais tempo no seu dia a dia, destacaram-se os amigos, colegas e professores (61%), família (38%) e namorado(a) (6%). Os índices sugerem, portanto, que se lance um olhar sobre a sociabilidade promovida pela experiência escolar e o que ela representa para esses jovens.

Esse sentido da vivência da sociabilidade foi traduzido pelo estudante ao se remeter ao significado que a instituição tem em sua vida:

Quando penso o que o IFSC representa em minha vida, vem uma mistura de sentimentos, porque, o IF foi uma das melhores coisas que me aconteceu, pois foi aqui que fiz as melhores amizades e conheci os professores mais capacitados e "parceiros" (ED20).

A interação pessoal também foi apresentada por meio de diferentes experiências desenvolvidas no curso e que viabilizaram essas trocas: “tem a parte de integração e

aprendizado com eventos, oficinas, projetos de extensão e pesquisa, inclusive os eventos esportivos onde há a vivência com as pessoas de outros campus do IFSC” (ED16).

O destaque a experiências que propiciaram a integração foi igualmente abordado por AL06 como algo significativo: “as viagens em geral, pois a convivência e as conversas me inspiraram muito em diversos aspectos”.

O impacto das interações propiciadas pelo curso e suas diferentes experiências também foi afirmado por ED08:

A experiência mais significativa que eu vivenciei no curso não foi relacionada ao curso em si. Em uma atividade de aproximar os cursos foi proposto uma competição de atletismo no campus, e eu participaria da competição no salto em distância, eu nunca fui de fazer muitas amizades, mas quando alguns colegas com quem eu não era próximo, vieram me apoiar nos treinos, acho que não existe nada mais significativo que isso.

Finalmente, a convivência com os colegas foi enaltecida por AL17, que ainda destacou como relevante haver atuado enquanto representante de sua turma.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as questões relacionadas à sociabilidade “fortalecem o vínculo com a escola e com o seu processo de formação, despontando-se os colegas e os professores como elementos importantes nesse desenvolvimento” (BERNARDIM; SILVA, 2016, p. 227). Cabe ressaltar que, pelas próprias falas, importam também as relações com demais servidores do campus, tendo em vista o acolhimento que procuram dar aos jovens.

Não se pode perder de vista, ainda, que a sociabilidade está diretamente associada ao processo de construção e valorização das identidades desses jovens:

a identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 122-123).

Compreende-se, portanto, que o olhar para as apreensões subjetivas das experiências escolares e formativas sustenta-se na perspectiva que considera os sujeitos e suas identidades como partes integrantes e ativas do currículo vivo, que se desenvolve e que é experimentado por esses sujeitos. E, a partir dessa perspectiva, a integração

volta-se tanto para os conhecimentos quanto para os sujeitos, demandando a participação integrada para a sua construção.

#### 4.2.3 A participação dos jovens

Conforme já discutido anteriormente, assume-se aqui a perspectiva da materialização do currículo integrado a partir da sua construção coletiva, a qual pressupõe sujeitos ativos cujas identidades e demandas também se façam presentes nesse processo, integrando-se ao currículo. Portanto, para tratar da integração de sujeitos e conhecimentos, a participação coletiva e qualificada mostra-se uma necessidade.

A análise partiu, então, dessas premissas, buscando refletir sobre as experiências de participação, especialmente coletivas, possibilitadas aos jovens no contexto do currículo integrado que aqui se investigou.

A participação é entendida sob a concepção do diálogo que promove o protagonismo juvenil, conforme propõem Arroyo (2012) e Carrano e Dayrell (2014). Uma ressalva faz-se importante, contudo, já que esse protagonismo não pode ser confundido com a responsabilização individual dos jovens, como bem destaca Rodríguez (2013).

Pensando-se no conjunto das análises, não se pode perder de vista a busca pela materialização do currículo integrado, a qual depende, entre outros fatores, da participação efetiva e dialógica dos sujeitos (MACHADO, 2010).

##### 4.2.3.1 Tempos, espaços e experiências de participação

Primeiramente, as falas indicaram o reconhecimento de espaços institucionais, já existentes, que se voltariam à participação. É possível apreender das respostas uma frequência de menções a tempos e espaços de participação, conforme disposto no quadro 6.

**Quadro 6 - Tempos e espaços institucionais de participação, conforme a percepção dos jovens estudantes**

<b>Tempo/ espaço</b>	<b>Frequência de citação (nº vezes)</b>
Conselho de classe	28
Coordenação de curso	15
Reuniões de estudantes ou com a turma	15
Conversas com professores e outros servidores	8
Outros espaços institucionais <sup>24</sup>	6
Reuniões de representantes de turma	3

Fonte: do autor, 2019.

Foi possível perceber, a partir das referências feitas, que os jovens reconhecem espaços e tempos que se voltam à participação e tomada de decisões, mas também identificam oportunidades de se fazer ouvir, individual ou coletivamente, isto é, espaços institucionais de escuta. Estes podem até mesmo estar caracterizados na imagem de um servidor, como parece ser o caso da coordenação de curso, já que não existe uma equipe e sim, apenas o coordenador, além da indicação de conversas com servidores, o que sugere se tratar de iniciativas pontuais.

Assim, os jovens relataram que, de maneira individual e coletiva, conseguiam expor suas opiniões e fazer sugestões acerca do curso. Conforme AL10 exemplificou, há “diversas reuniões onde os alunos podem dar a opinião sobre o ensino”. ED10, por sua vez, ilustrou aquela que pode ser compreendida como uma iniciativa individual: “para expor minha opinião iria primeiramente procurar a coordenação do meu curso, onde iria expor minha ideia e escutar a sua primeira resposta”. É possível inferir de sua fala, no entanto, que a esse momento poderiam se seguir outras iniciativas bem como a busca por demais espaços para a manifestação e participação.

A colocação de AL05 pode ser igualmente vista enquanto uma iniciativa individual de participar e opinar: “no IFSC tem a ouvidoria, porém se você falar com algum professor (depende da sugestão) ou com algum outro servidor, será ouvido”. Essa exposição

<sup>24</sup> Foram citados: coordenadoria pedagógica, secretaria, coordenadoria de assistência ao discente e ouvidoria.



destacou outros espaços institucionais voltados à participação, mas também pode sugerir uma limitação à manifestação do estudante por parte do quadro docente, indicando que, talvez, algumas temáticas ou demandas poderiam não ser consideradas.

Sem diminuir a importância de ações de escuta que possuam um caráter mais individualizado, acredita-se ser necessário enfatizar o aspecto coletivo da participação e da tomada de decisão, baseadas no diálogo, das quais depende a materialização do currículo integrado, conforme ressaltam Machado (2010) e Ciavatta (2005b). Importa, igualmente, recordar-se da proposição de Carrano e Dayrell (2014) que enxergam, na participação e no exercício democrático, uma experiência formativa. Assim sendo, o esforço coletivo de participação democrática, dentro do contexto do currículo integrado, também precisa ser tomado como parte do compromisso com a formação integral.

Por isso, a análise se propôs a investigar o reconhecimento e a vivência desses espaços que se voltam a discutir temas com os jovens a fim de proporcionar a participação na construção do currículo e tomar decisões a respeito dele e de suas vivências.

Os conselhos de classe, instâncias mais frequentemente citadas, foram relacionados a ambos objetivos – espaço de escuta e para a tomada de decisões. Conforme explicou AL13, “nos conselhos de classe participativos podemos explanar nossas opiniões e sugestões sobre as aulas, juntamente com os professores e a turma”. Por sua vez, ED16 salientou o caráter decisório dessa instância, destacada em suas diferentes etapas: “conselho de classe de avaliação dos professores, e conselho de devolutiva dos professores, onde são tomadas as decisões do que está bom nas aulas, o que precisa melhorar, e acordos entre alunos e professores”.

Também foram destacados momentos coletivos de discussão e tomada de decisões a respeito de assuntos diretamente relacionados aos estudantes e à materialidade dos seus contextos socioeconômicos, envolvendo temas como a assistência estudantil, de acordo com a opinião de AL09: “já participei de reuniões para mudar o edital sobre o PAEVS, onde foram tomadas decisões importantes”.

A reflexão quanto à participação coletiva também foi direcionada para os processos de representação estudantil, os quais foram lembrados por AL06 e AL07 e

seus esforços para organizar o Grêmio Estudantil<sup>25</sup>. AL11, por sua vez, explicou que: “sempre são feitas sugestões durante conselhos de classe, para os representantes levarem para as reuniões dos representantes de turma”.

Ainda em se tratando da representação estudantil, observou-se a necessidade de refletir a respeito da sua concepção e das formas como se organiza, diante do que sugere o relato abaixo, apontando dificuldades com a esfera da representação que podem gerar uma falta de reconhecimento do seu papel:

Eu de reuniões nunca participei pois na nossa sala sempre tem apenas um representante ele vai e nos representa, ele está lá há 3 anos mas acho que cada ano deveria mudar os representantes pois sempre estão deixando a desejar depois de um tempo, não sei o por que mas vejo isso (AL14).

Continuando, para além do reconhecimento da existência desses espaços, mostrou-se importante analisar de que forma os jovens percebem a organização deles e a sua vivência.

Assim, observou-se também o reconhecimento da não participação, ou da pouca participação por parte deles. Sobre os espaços decisórios, 16 estudantes afirmaram que não participam deles, enquanto 22 jovens disseram que não participam de espaços nos quais são discutidos temas dos seus interesses. Em contrapartida, apenas 6 estudantes responderam que nunca deram alguma opinião sobre o seu curso de EMI.

Para ED03, no que se refere à participação, “oportunidade tem porém poucos agem”. De forma semelhante, ED10 afirmou: “eu nunca tentei dar alguma opinião, embora sempre soube que eu poderia”.

Rodríguez (2013), demonstrando que as escolas também representam estruturas de poder, já aponta os desafios que se apresentam à participação efetiva dos sujeitos. É possível, por exemplo, considerar questões hierárquicas e de reconhecimento dos sujeitos, assim como lembra Arroyo (2012) afirmando que, historicamente, apesar de avanços, a presença dos jovens e de suas demandas, na escola e no currículo, pouco se incentivou.

---

<sup>25</sup> O campus ainda não possui grêmio estudantil ou outra esfera de representação estudantil, além dos representantes de turma, que são eleitos em um processo organizado por setores de apoio pedagógico e assistência ao discente. Durante o ano de 2018, houve conversas entre os estudantes para a implementação do grêmio, processo que contou com a colaboração de alguns servidores, incluindo a própria pesquisadora, no sentido de prestar suporte teórico e dialogar com os jovens sobre a organização e os objetivos desse tipo de órgão de representação.

Dessa forma, apesar do reconhecimento da existência das estruturas de participação, não se reconhece a importância da participação, ou não se reconhece o direito de participar, ou ainda não se compreende o funcionamento dessas estruturas.

Com relação aos dados levantados, chamou a atenção a diferença entre a participação e a tomada de decisão, de um lado, e de outro, a manifestação de opiniões, esta última destacada como frequente por parte dos jovens. É possível inferir que, uma vez que se compreende a possibilidade da manifestação, não se enxerga que essa mesma manifestação deve fazer parte dos processos de participação e tomada de decisão. Ainda, é necessário refletir, institucionalmente, quanto à organização desses tempos e espaços que, talvez, não se apresente clara ou funcional aos jovens, suas identidades, culturas e demandas, ocasionando a pouca participação.

Cabe um destaque aos espaços para discussão acerca de temas do interesse dos jovens. Apesar da menor participação constatada, foi possível observar que um estudante identificou as reuniões de turma dentro dessa categoria, enquanto outros apontaram iniciativas como: grupo de teatro, grupo de atletismo, projeto Cinema na Escola e Café Filosófico. Alguns identificaram as próprias atividades, em sala de aula, como discussões do seu interesse.

A análise quanto às discussões de assuntos que despertam o interesse dos jovens certamente se relaciona às identidades juvenis e aos sentidos construídos, por eles, quanto às experiências escolares. Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) sugerem, a partir de suas investigações, que muitas vezes os jovens não estão atentos às possibilidades de ocupar esses espaços de manifestação e participação. Seria possível inferir que, no contexto da pesquisa, tal fenômeno também se faça presente. No entanto, seria necessário ir além e pensar, seguindo a reflexão de Sposito (1996), sobre o que cabe à escola – e ao currículo – fazer para que os jovens queiram participar desses espaços e que, assim, construam interesses e sentidos pela e na formação.

Entre aqueles que afirmaram participar desses espaços, por sua vez, verificaram-se percepções que sugerem processos democráticos, a exemplo da constatação de ED08: “tudo feito de maneira onde todos podem falar e bem democrática”. Assim também se posicionou AL12, quando explanou que as opiniões “foram ouvidas e anotadas e em casos que foi possível elas foram executadas”.

Os estudantes também identificaram que a participação deles gerou, ou pode gerar, mudanças na experiência formativa, mesmo que não de imediato, conforme AL13: “como somos a primeira turma do curso técnico integrado ao ensino médio, nossas opiniões foram atendidas e algumas mudanças ocorreram para as novas turmas que ingressaram nos anos seguintes”.

Por outro lado, observaram-se igualmente opiniões que apontam para limitações a esse processo democrático, conforme salientou AL14 ao abordar as oportunidades de vivenciar os espaços institucionais de participação: “já tive sim, mas não foi muito escuta não”.

Outro aspecto enfatizado pelos jovens quanto à organização e ao funcionamento dos espaços pode assinalar a necessidade de que sejam revistos, conforme apontou ED01: “já participei e as decisões são tomadas como referência os interesses dos alunos. É um espaço de ampla discussão, mas que indo mais fundo na questão, vemos que em média, 70% das ações discutidas e planejadas não são colocadas em prática”.

O relato anterior foi bastante relevante porque sugeriu que, diante da discussão e tomada de decisão coletivas, não ocorreram os devidos encaminhamentos necessários para fazer valer a decisão resultante do processo democrático, culminando, então, com uma percepção que questiona a participação efetiva dos sujeitos.

No que se refere à construção da experiência formativa e do currículo, a análise voltou-se para problemas identificados e assuntos sugeridos, abordados, discutidos e apontados como de interesse pelos jovens.

Para ED08, nos espaços de participação “as decisões tomadas vão desde como serão as aulas, até o que o campus precisa”. Complementando sua explicação, o jovem ilustrou mudanças que, em sua opinião, foram decorrentes da participação do coletivo de estudantes: “muitas das opiniões dadas por mim e meus colegas já foram implantadas no Campus, como o espaço musical, espaço de alimentação, sala de estudo, entre outros”.

É importante destacar as falas que apontaram para os resultados da participação coletiva, os quais, conforme o relato anterior, também se mostram relacionados às identidades juvenis e ao contexto material no qual os jovens se inserem, que demanda organização de tempos e espaços para as atividades cotidianas, pessoais e escolares.

No mesmo sentido de pensar na melhoria das aulas, ED20 acrescentou que acontecem: “debates sobre os métodos de cada professor dar aula o que tá bom e o que podem melhorar”.

As falas também apontaram para sugestões e demandas que, no entendimento dos estudantes, não foram atendidas institucionalmente. Tais colocações abrangeram necessidades de melhorias ou reparos na infraestrutura física, como salas de aula (ED09) e a cantina (AL07), além de aspectos da organização metodológica do curso (metodologia de ensino, horários das aulas, trabalhos), conforme explicaram AL01 e AL06. Com relação a essa organização, AL14 explanou seu ponto de vista acerca de sugestões feitas sobre o curso:

ter no técnico uma sequência lógica, ex: “tivemos bioquímica sem ter uma química orgânica e isso nos afetou bastante” e todo semestre eu mesma falei pro coordenador “nos avise com antecedência as aulas extras ou reposições” mas não, sempre foi deixado pra em cima da hora.

Para além da sequência lógica mencionada pelo jovem, é possível inferir que tal proposição já sugere a falta de integração curricular. Sabendo-se que o relato se referiu à área profissional de alimentos, indicou-se a falta de uma visão mais abrangente da formação, para a qual a integração dos conhecimentos é necessária, mas sempre tendo em vista que eles não têm fins em si mesmos e servem ao objetivo maior da formação ampla desses jovens (RAMOS, 2008), dentro do contexto da integração com a formação técnica.

Ainda é importante retomar a reclamação do jovem quanto às aulas extras e à falta de organização para a sua realização, uma vez que isso impacta para os jovens não apenas enquanto estudantes, mas nos demais papéis que eles desenvolvem enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2003).

Corroborando com um dos sentidos apontados pela análise quanto ao curso de EMI, estudantes também relataram que se manifestaram acerca da organização no que se refere às cargas horárias dos diferentes componentes curriculares, solicitando mudanças que, conforme explicou AL08, não foram atendidas:

a mudança do ppc do curso para tentar igualar a disponibilidade das matérias do técnico e as matérias do ensino médio, já que atualmente há matérias que estão fora de nossa grade (ex. biologia, geografia). Entretanto, isso não é possível.

É interessante notar que tais proposições vão ao encontro de algumas concepções e expectativas quanto ao curso integrado, conforme já analisado anteriormente, a partir de outras falas dos jovens.

Além disso, solicitações acerca da organização e do desenvolvimento de atividades foram destacadas. AL11 relatou que fez sugestões acerca de: “festivais de música, shows de talento e etc. É necessário que haja incentivo da arte, da cultura”. O estudante explicou, no entanto, que não foi atendido pela instituição.

Novamente, observou-se que as demandas relacionam-se diretamente às identidades juvenis e àquilo que, entre outros elementos, também faz sentido aos jovens na experiência escolar e formativa, conforme apontam Carrano e Dayrell (2014) e os seus entendimentos acerca das dimensões para se apreender a condição dos estudantes enquanto jovens.

Ainda abordando tais dimensões, cabe um destaque às vivências culturais que compõem as identidades juvenis e que apareceram na pesquisa, com destaque àquelas que são possibilitadas pelo campus. Entre os pesquisados, 25 (64%) declararam que têm possibilidades de vivenciar expressões culturais dentro do campus as quais, por vezes, podem representar as únicas possíveis a esses jovens, conforme demonstra o relato: “é raro vivenciar as manifestações culturais citadas. Quando vivencio é no IFSC” (AL15).

A cultura, talvez, seja a dimensão constituinte do currículo integrado que mais fortemente se reconheça pelos jovens, pensando-se também na constituição das suas identidades. Percebeu-se pelas atividades que são citadas como significativas e por aquilo que aparece entre os temas de interesse. É preciso, contudo, promover a integração dessa dimensão com as demais e de todas entre si, tendo o trabalho como princípio educativo e buscando-se a relação das partes com o todo (RAMOS, 2008).

É possível, igualmente, avaliar de que maneira outras atividades citadas pelos jovens estudantes tomam parte nas discussões nessas esferas participativas, a exemplo dos projetos de extensão e pesquisa, bem como outras iniciativas que devem envolver ensino, pesquisa e extensão, como os eventos citados na pesquisa.

Acredita-se que os dados levantados a respeito da participação dos jovens apontam para demandas relevantes a eles e à própria instituição, e é interessante observar, de acordo com os relatos, que já se percebem mudanças consequentes dessa participação. Contudo, não se podem perder de vista os propósitos dos cursos integrados.

Dessa maneira, no que se refere aos espaços de participação e discussão tendo em vista a materialização do currículo integrado, a partir das falas e dos relatos dos jovens, sugere-se um olhar atento para tornar, nessas discussões, os objetivos dos cursos integrados mais claros e presentes, a fim de que eles possam direcionar as reflexões e decisões do coletivo a respeito das estratégias para a integração, bem como reafirmar o compromisso ético e político dessa formação.

Abaixo, segue quadro-resumo das categorias analíticas propostas pela análise de conteúdo desenvolvida.

**Quadro 7 - Resumo das categorias temáticas da pesquisa**

<b>Temática principal</b>	<b>Categoria temática</b>	<b>Núcleos de sentido</b>
Jovens, estudantes e suas juventudes	O jovem, por ele próprio	A juventude como o tempo presente, vivido e aproveitado
		A juventude como um momento de preparação e de tomada de decisões, implicando aspectos positivos e negativos
		A juventude como um processo de construção de identidades, em meio à tomada de atitudes, a experiências que têm impactos pessoais e a dificuldades
	Jovens, pelos outros	Juventudes subestimadas nas relações sociais
		Empoderamento juvenil

		nas relações sociais, incluindo a valorização experimentada na instituição escolar
Percepções quanto à formação integrada e os sentidos construídos pelos jovens	Compreensões acerca da proposta da integração curricular	A percepção e a expectativa da formação a partir de uma perspectiva que separa o Ensino Médio da formação técnica
		A percepção e a expectativa da formação a partir de uma perspectiva que destaca uma possível integração curricular
	Os múltiplos sentidos da formação integrada	As expectativas de inserção no mundo do trabalho e o início de uma trajetória formativa, por meio da verticalização dos estudos
		A ampliação de horizontes
		A integração, a sociabilidade e os laços de afeto com a instituição
A participação dos jovens	Tempos, espaços e experiências de participação	O reconhecimento de tempos e espaços de participação que se dá por meio das vivências e indica não apenas participação e decisão, mas também escuta
		A participação dos estudantes na construção da experiência formativa e do currículo

Fonte: do autor, 2019.



## 5 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO

### 5.1 Proposta e desenvolvimento do produto educacional

Uma característica dos programas de Mestrado Profissional diz respeito à exigência de desenvolvimento de produtos educacionais, os quais são concebidos por Freire, Guerrini e Dutra (2016, p. 102) como “ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica”.

Essa característica vai ao encontro dos objetivos da formação *stricto sensu*, na modalidade profissional, e não reduz a importância da pesquisa, mas, pelo contrário, é por meio dela que se possibilitam análises críticas da realidade profissional, a partir de referenciais teórico-metodológicos e de coletas de dados sistematizadas, culminando com a intervenção nessa mesma realidade, isto é, a proposição do produto educacional (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017).

De acordo com a CAPES, os produtos educacionais podem ser classificados dentro das seguintes tipologias: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (BRASIL, 2016a).

A pesquisa aqui apresentada encaminhou-se para gerar, como produto educacional, o roteiro de uma oficina formativa, o qual se enquadraria na tipologia da CAPES enquanto uma proposta de ensino.<sup>26</sup>

A concepção de oficina baseou-se na estratégia desenvolvida por Anastasiou (2004), que se refere à reunião de um grupo de pessoas, sob orientação de um especialista, a fim de trabalhar para conhecer e aprofundar um tema de interesse coletivo. A oficina, assim,

é lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas,

---

<sup>26</sup> A classificação sugerida encontra-se em: JULIANI, Douglas Paulesky; BLEICHER, Sabrina. **Produção de recursos didáticos**. Disponível em: <<https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82877&chapterid=16516>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU, 2004, p. 96).

Com relação à definição apresentada, ressalta-se que o papel de “especialista”, nesse contexto, foi compreendido como o pesquisador que realiza a mediação entre os demais sujeitos da pesquisa, que também se apresentam como produtores do conhecimento vivenciado e analisado.

A ideia, que pode englobar as proposições de oficinas pedagógicas, temáticas e de formação, busca “a criação de um ambiente que favoreça o diálogo e o aprendizado entre educadores e educandos, a experimentação, a reflexão e a teorização, a resolução de problemas do cotidiano e a participação efetiva de todos os envolvidos” (SILVA, 2014, p. 72). Dessa forma, fundamentou-se, ainda, nas propostas de oficinas de acolhimento e integração de conhecimentos, abordadas também por Silva et al. (2016).

A oficina formativa, seguindo os referenciais teórico-metodológicos expostos anteriormente, projetou-se como uma estratégia metodológica para promover a participação dos estudantes em espaços de discussão a respeito do currículo integrado, em uma perspectiva de protagonismo dos jovens e criação de sentidos e identidades com relação a esse currículo e ao objetivo da integração de conhecimentos e sujeitos, visando à formação integral.

Além disso, buscou qualificar a participação dos jovens nos espaços de decisão, não no sentido de considerar suas opiniões desprovidas de qualificação ou maturidade, mas na perspectiva de empoderamento e protagonismo dos estudantes.

A organização da oficina formativa sobre currículo integrado, juventudes e participação contemplou os seguintes elementos:

1. Contextualização acerca da atividade e seus propósitos, tendo em vista os objetivos e temas da pesquisa;
2. Contextualização histórica quanto ao currículo integrado no Brasil;
3. Discussão sobre a natureza e os objetivos do currículo integrado e as dimensões que o compõem – trabalho, enquanto princípio educativo; ciência, tecnologia e cultura, ilustrando o seu horizonte formativo e o ideal de superar a fragmentação dos conhecimentos e das vidas dos sujeitos;

4. Utilização de dados coletados por meio da aplicação do questionário, destacando-se os sentidos apontados pelos jovens quanto à experiência escolar e as formas de identificação deles em relação ao currículo integrado, para subsidiar as discussões;
5. Considerações quanto aos espaços institucionais de participação estudantil, a partir dos referenciais do currículo integrado e das identidades juvenis, analisados com os estudantes;
6. Sistematização de encaminhamentos sugeridos pelos estudantes sobre a oficina e os espaços institucionais de participação estudantil.

A fim de promover as contextualizações necessárias para subsidiar as discussões e reflexões, escolheram-se vídeos, trechos de músicas, dados estatísticos a respeito das ofertas de cursos integrados e excertos de documentos (legislações, PPI e PPC).

Os dados levantados de forma empírica, durante a pesquisa, também serviram de elementos de (auto)reflexão e conduziram as discussões, objetivando proporcionar aos jovens reconhecer-se em meio a elas. Dessa maneira, compreende-se que as identidades, demandas e opiniões deles subsidiaram o trabalho reflexivo.

A estratégia metodológica empregada para a organização das atividades da oficina fundamentou-se na proposta das rodas de conversa. Para Warschauer (2004), a técnica da roda de conversa tem raízes em trabalhos comunitários e iniciativas coletivas de participação, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos, em educação, por Celestin Freinet e Paulo Freire. Contudo, ela se faz pouco presente na educação formal, em virtude de perspectivas de “homogeneização, padronização e organização de espaços, tempos e currículos, estruturados de tal maneira a deixar poucas oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades” (WARSCHAUER, 2004, p. 3).

Por isso Moura e Lima (2014) explicam que esse é um instrumento de pesquisa que promove a participação e o diálogo, além de fomentar o espaço de escuta do outro. Consiste, portanto, “em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

A técnica foi desenvolvida para que os jovens se sentissem mais à vontade para participar desse momento coletivo, levando-se em consideração a sociabilidade enquanto uma dimensão que representa as identidades juvenis e o objetivo da participação coletiva para a construção e o compartilhamento de conhecimentos.

Em virtude da natureza da proposta da roda de conversa, mostrou-se necessário trabalhar com grupos pequenos, favorecendo a interação no coletivo.

Visando igualmente à interação, também foi utilizada a ferramenta digital Mentimeter<sup>27</sup>, com o intuito de dinamizar as atividades e incentivar a participação de todos os presentes.

Na sequência, apresenta-se o relato analítico da aplicação da oficina.

## **5.2 A experiência da oficina formativa: percepções, desafios e perspectivas**

Inicialmente, compreende-se que o desenvolvimento da oficina seguiu o roteiro organizado a partir dos elementos e das estratégias descritos previamente. No entanto, as condições e o contexto reais de aplicação da atividade formativa e seus impactos precisam ser considerados, pois todo e qualquer plano escolar deve ser visto como um guia de orientação:

Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais (LIBÂNEO, 2013, p. 248).

Dessa maneira, a análise leva em consideração tais condições e, conforme o caráter participativo da pesquisa, enxerga no movimento real elementos que enriquecem o próprio processo de construção de conhecimentos. Logo, o produto educacional gerado pela pesquisa, representado pelo roteiro que segue ao final do presente capítulo,

---

<sup>27</sup> Trata-se de um software para apresentações que permite a interação, em tempo real, da audiência com o palestrante, por meio do acesso online, inclusive em aparelhos como smartphones. Para isso, os participantes recebem um link e código de acesso para responder a perguntas, de forma anônima, cujas respostas podem ser projetadas para todo o público presente. Nesta pesquisa utilizou-se a versão gratuita do software, disponível em: <https://www.mentimeter.com/>

contempla o proposto, mas também as contribuições e reflexões advindas do desenvolvimento da atividade e da indispensável flexibilidade diante do planejado.

Partindo-se, então, para a aplicação em condições reais de ensino, seguiu-se o cronograma proposto para a pesquisa e o produto educacional foi desenvolvido a partir da coleta e análise de dados, sendo aplicado no mês de outubro de 2018, durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) organizada no campus Canoinhas do IFSC. A oficina foi inserida como parte da programação do evento, mas destinada exclusivamente aos estudantes que já haviam aceitado o convite para participar da pesquisa e cujos TCLE e TALE já estavam assinados.

A opção por realizar a atividade durante o evento institucional deveu-se à própria natureza deste, isto é, um espaço voltado às discussões sobre ciência e tecnologia, buscando aproximar tais temas da população (BRASIL, 2018a). No IFSC Canoinhas, tradicionalmente, a programação conta com palestras, oficinas, atividades e apresentações artísticas e culturais, além de apresentações de projetos de pesquisa e extensão. Cabe ressaltar, ainda, que esse evento foi destacado pelos jovens nas respostas ao questionário, no que se referia às experiências escolares significativas para eles. Logo, considera-se condizente com a proposição de atividades que se voltam à produção e ao compartilhamento de conhecimentos, em espaços que possibilitem a participação da comunidade e, especialmente, dos jovens estudantes dos cursos integrados.

Uma vez que, durante o desenvolvimento da pesquisa, a servidora foi removida para atuar em outro campus do IFSC, o contato com os jovens participantes da pesquisa a fim de convidá-los para a oficina foi realizado por meio de um vídeo-convite<sup>28</sup>. A pesquisadora gravou uma mensagem em formato de vídeo, que foi enviada para os grupos de e-mail das duas turmas dos cursos de EMI, bem como para os coordenadores dos cursos, via whatsapp, a fim de que pudessem repassar aos estudantes. Além disso, na semana anterior à oficina, a pesquisadora contou com o apoio de servidores do campus que, pessoalmente, reforçaram o convite para a atividade e confirmaram o número de participantes, que, na ocasião, estava representado por cerca de 15 pessoas.

---

<sup>28</sup> Vídeo disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1f9Ti1QZaN-x-VesGhe2x6z45HVqRPRuY>

No dia agendado para a atividade, a pesquisadora organizou o espaço destinado à oficina, uma das salas de aula do campus, dispondo as cadeiras em círculo e montando os equipamentos necessários (notebook, projetor e caixa de som).

Também foi utilizado um smartphone para a gravação da atividade, em áudio. Assim, as descrições e análises que seguem utilizaram-se da transcrição dos áudios e são ilustradas por falas dos participantes que não são identificadas individualmente, em virtude da natureza coletiva da atividade.

No início da manhã, que coincidiu com o início das demais atividades da SNCT, alguns dos jovens que participariam da oficina procuraram a pesquisadora para explicar que gostariam de participar da oficina, mas que também tinham interesse em outras atividades concomitantes. O primeiro grupo de estudantes gostaria de participar até a primeira metade da manhã, para depois seguir para outra atividade. Já uma segunda turma explicou que, no início da manhã, gostaria de acompanhar a apresentação de um projeto de extensão desenvolvido por um dos colegas (e participante da pesquisa) e, assim, poderia estar na oficina após o horário do intervalo.

A oficina foi planejada para uma duração de 3 horas, contando o tempo previsto de intervalo. Esse planejamento foi repassado para a organização do evento, que também faria a divulgação das atividades para a comunidade. No entanto, diante das demandas trazidas pelos participantes da pesquisa, compreendeu-se ser necessário flexibilizar o roteiro proposto a fim de contar com a participação dos jovens, na medida em que fosse possível.

Considera-se importante analisar a situação sob a perspectiva dos diferentes interesses demonstrados pelos jovens, que podem estar relacionados às suas identidades plurais e aos variados sentidos que constroem sobre a experiência escolar. Dessa maneira, acredita-se que a flexibilidade na realização da oficina, a partir das demandas trazidas pelos próprios participantes, é coerente com a postura teórico-metodológica da pesquisa.

Decidiu-se, então, em acordo com os estudantes, que seria dado início às discussões previstas e que, se fosse possível, aqueles que saíssem retornariam posteriormente. Ficou explícito para os estudantes que seria necessário replanejar as atividades a serem desenvolvidas, uma vez que a reorganização ocasionou um atraso

para o início da oficina. Procurou-se, no entanto, contextualizar a atividade de maneira suficiente para que todos os interessados pudessem compreender o contexto das discussões e delas tomar parte, mesmo não sendo de forma integral.

Assim, primeiramente participaram 4 estudantes, dos dois cursos integrados. Desses, 2 permaneceram durante toda a atividade e os outros 2, até a metade da manhã, momento em que os demais jovens chegaram, totalizando 10 participantes durante a atividade.

### 5.2.1 Descrição e análise da aplicação do produto educacional

Inicialmente, buscou-se contextualizar a atividade em meio ao evento institucional. Para tanto, foi passado um trecho de uma entrevista concedida por um engenheiro elétrico e pesquisador de instrumentos musicais, que falava sobre o seu processo de formação acadêmica e científica e a vivência de um encontro de saberes proporcionado por essas áreas do conhecimento. O vídeo foi escolhido por fazer parte de um projeto que estava sendo divulgado na página oficial da SNCT<sup>29</sup>. Mas, além disso, pode propiciar reflexões a respeito da integração de conhecimentos.

À medida em que o entrevistado relatava o encontro de saberes, exemplificando como a complexidade matemática presente nos cálculos da engenharia conversava com a composição e a construção de instrumentos musicais, os estudantes identificaram relações semelhantes vividas em seus cursos, como se observa no relato a seguir:

Porque eu acho que são coisas que se estruturam, sabe? Quando você tem contato com aquilo, de ambos os lugares... de lugares diferentes, matérias diferentes, acaba construindo no teu cérebro, né? Você acaba raciocinando e puxando uma linha daqui, uma linha dali. Você começa a completar as coisas e aquilo ali se torna muito fácil e prático (RODA DE CONVERSA, 2018)<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> O projeto intitula-se “A Ciência que eu faço” e contempla depoimentos de diversos cientistas brasileiros, de diferentes áreas do conhecimento. Foi organizado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e as entrevistas encontram-se disponíveis em: <http://site.mast.br/acienciaqueeufoco/index.html>. O vídeo utilizado na oficina está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WY2eA4m8Afg#action=share>.

<sup>30</sup> Diante da natureza coletiva da roda de conversa, os relatos que compõem esse capítulo não fazem referência aos jovens de forma individualizada.

E, nesse sentido, cabe ressaltar que destacaram esforços por parte de alguns professores, especialmente das unidades curriculares identificadas, pelos jovens, como Ensino Médio (matemática, física, biologia, filosofia, etc.), para mostrar a relação entre as áreas, conforme se percebe na seguinte fala: “Até os professores do ensino médio mesmo.... Eles associam, eles dão exemplos ligados ao curso. Então, tipo, tem essa associação. Em todas as áreas” (RODA DE CONVERSA, 2018).

As discussões acerca da integração nos cursos seguiram adiante a partir de uma dinâmica com a ferramenta Mentimeter. Explicou-se aos participantes o seu funcionamento e passou-se um primeiro questionamento, o qual solicitava que escrevessem três palavras que associavam à ideia de integração. Os jovens responderam, usando seus celulares, e as respostas foram projetadas, como uma nuvem de palavras (ver apêndice F). Apareceram as seguintes ideias: respeito; interação; correlação; equidade; aliança e balanço.

Em meio às discussões incitadas por essas ideias, um dos jovens explicou sua escolha: “como se fosse um grupo de pessoas, por exemplo... tratados da mesma forma, sendo diferentes.... É isso que eu pensei em balanço” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Essa relação da integração com pessoas também apareceu na fala de outro participante: “Integrar é juntar, pra mim.... Integrar é isso. É todo mundo junto, pensando junto que vai fluir melhor” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Objetivando contextualizar os cursos integrados, também foram apresentados alguns números acerca das ofertas desses cursos no Brasil, a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha<sup>31</sup>. Além disso, utilizou-se a linha do tempo do IFSC<sup>32</sup> para abordar, brevemente, a história dos cursos técnicos no país, especialmente a partir da década de 1970 até o momento presente.

Apresentar as mudanças na organização do ensino médio no Brasil, por meio das diferentes reformas, visou, ainda, ilustrar o processo de construção histórica do projeto do currículo integrado, já indicando aos participantes a necessidade – e a possibilidade – que os sujeitos têm de vivenciar essa construção.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/linha-do-tempo>.



Na sequência, foram apresentados alguns trechos de respostas dadas, no questionário, quanto às motivações para fazer um curso de EMI. Nos comentários, os jovens reforçaram a ideia da preparação para a vida, ao mesmo tempo em que enxergam a possibilidade da inserção no mundo do trabalho, mesmo em casos nos quais dizem não desejar seguir na área técnica por falta de identificação com ela. Conforme o estudante: “a questão não só do estudo em si, mas você pode pensar e chamar um professor para escrever um projeto com você... em que lugar você teria essa oportunidade? Se você escolher um professor e ele ouvir o que você tem a dizer?” (RODA DE CONVERSA, 2018).

No entanto, a discussão também se encaminhou para uma constatação de que, por vezes, os próprios professores restringem a visão das possibilidades que o curso integrado pode proporcionar. Segundo os jovens, isso ocorre porque os professores apresentam as suas escolhas profissionais como as únicas possíveis para quem se insere em determinada área técnica. Diante dessa constatação, os estudantes analisaram a importância de componentes curriculares e da postura de outros professores que buscam mostrar possibilidades diversas de inserção e atuação profissional. Um dos jovens explicou, por exemplo, que buscou conhecer o projeto pedagógico de um curso de Gastronomia a fim de visualizar de que maneira a sua formação técnica em Alimentos estaria relacionada a ele, indicando novas possibilidades futuras.

Os jovens, então, abordaram aspectos dos cursos que, na opinião deles, precisariam ser revistos. Deixaram claro que consideram um problema não terem todas as unidades curriculares em todos os anos, isto é, criticaram a organização curricular segundo a qual alguns componentes curriculares são ofertados em um ano, mas no outro não. Em um dos cursos, por exemplo, no último ano a matriz curricular, em virtude da forma com que se organizou, não conta com aulas de biologia. Diante dessa situação, também foram bastante frequentes os relatos de estudos além da jornada escolar regular visando ao vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda enfatizaram os impactos da concentração de atividades no último ano do curso, exemplificando a carga horária elevada em virtude dos Projetos Integradores (PI). Dessa forma, explicaram:

não precisa mudar a grade horária, não precisa... mantêm essas matérias, porém façam o primeiro e segundo ano mais reforçados no técnico pra terminar bem o segundo ano.... Aí no terceiro você reforça no ensino médio [...]. Porque a gente sente falta disso. A gente precisa correr com o vestibular (RODA DE CONVERSA, 2018).

Retomaram-se alguns dados dos questionários com relação às dificuldades no curso, especificamente quanto à carga horária elevada. Os jovens complementaram, relatando cansaço deles e dos colegas. Afirmaram que é comum dormirem na sala de aula devido ao cansaço, ou mesmo faltarem às aulas. A rotina das atividades do curso, às quais adicionam-se atividades extracurriculares e, para alguns, trabalho, foi ilustrada pelo jovem: “semana passada eu nem vi os meus pais, eu saía de manhã e chegava de noite... eles tavam deitados, eu não via eles” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Nesse sentido, os estudantes revelaram que, no último ano, muitos colegas buscaram o apoio do psicólogo do campus, devido às pressões. As falas durante a roda de conversa também evidenciaram aspectos relativos ao relacionamento familiar desses jovens, que parecem indicar que as famílias não compreendem as suas experiências escolares: “eles [os pais] pensam que é como se a gente tivesse no fundamental ainda. É uma diversão ainda”. E, dessa, maneira, os jovens concluíram: “aí, você chega em casa e tem que fingir que tá tudo bem, né? ‘Como é que foi o dia?’ Ótimo, maravilhoso” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Não apenas proveniente da família, a falta de compreensão relacionada às dificuldades experimentadas por eles também foi aludida aos docentes: “quando os professores olham pra gente e fala... nossa, você só tem que estudar! E pra gente é tudo isso que tá rolando” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Em meio aos relatos de tais dificuldades, evidenciou-se também um sentimento de pressão muito relacionado às responsabilidades advindas da formação técnica, da habilitação para ser um profissional. Essa questão da responsabilidade foi associada ao desenvolvimento de uma maior maturidade em virtude do curso técnico, ideia identificada nos questionários da pesquisa e também levada para a discussão.

Trazendo as reflexões novamente para a discussão acerca da integração curricular, foi abordado o conceito de Ciavatta (2005b) sobre integrar e tornar-se inteiro. A ideia foi apresentada pela pesquisadora, que complementou com a compreensão de

não enxergar separados – nem o curso nem as vidas dos jovens. Os participantes reforçaram o entendimento de que é necessário um “balanço”, numa ideia de equilíbrio na formação, pois consideram que é dada uma ênfase maior à formação técnica: “do ensino médio [os professores] sempre voltam pro curso... sempre falam do curso... do técnico... Nunca falam do ensino médio” (RODA DE CONVERSA, 2018).

É importante destacar que as falas trouxeram essa divisão entre as áreas, referindo-se aos componentes curriculares da formação geral como “ensino médio” e os componentes próprios à atuação técnica como “o curso”.

A pesquisadora passou, então, aos comentários acerca da concepção de integração presente no PPC dos cursos, a partir de trechos do documento que salientam as dimensões formativas – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – e o ideal da formação integral, destacando que a reflexão sobre os cursos precisaria estar embasada nessas dimensões.

Para abordar a dimensão cultural, a pesquisadora utilizou dois relatos extraídos do questionário da pesquisa, os quais abordavam visões diferentes a respeito das vivências culturais no campus e no curso. Quando questionados acerca da importância dessas vivências durante a formação, os primeiros comentários direcionaram-se para a compreensão e o respeito às diferentes culturas:

Eu acho que nessas vezes que a gente tem a relação cultural no IFSC, a gente aprende muito mais que em sala de aula tendo uma disciplina chamada “relações humanas”, eu preferiria muito mais estar lá, tendo que trocar ideia sobre o que é cultura, representando, seja lá... dentro de uma apresentação cultural você tem que ter uma relação boa com as pessoas que vão se relacionar com você. E, a gente acaba desenvolvendo uma relação melhor com as pessoas (RODA DE CONVERSA, 2018).

A relação entre a cultura e a formação profissional também foi questionada pela pesquisadora. Para um dos jovens, representa uma outra realidade – para o estudante e para o trabalhador: “a gente é muito... estudar, estudar, estudar, estudar. Aí você pensa em show de talentos, música, ciência e tecnologia... é um outro mundo, sabe?” (RODA DE CONVERSA, 2018). E, novamente, destacou-se nas falas a compreensão da cultura enquanto um elemento humanizador nas relações:

a cultura traz ao ser humano um ser mais humano, sabe? Ter um sentimento, ter mais empatia com o outro. Eu percebo que quanto mais próxima a pessoa é da cultura, mais simpatia com o outro ela tem. Então, eu acho que isso é importante pra qualquer ser humano (RODA DE CONVERSA, 2018).

Na sequência, discutiu-se acerca da dimensão da tecnologia na formação integrada. A pesquisadora utilizou um vídeo<sup>33</sup> que trata do mau uso da tecnologia, representada pelos aparelhos celulares e pelas redes sociais e a relação de dependência desenvolvida por seus usuários. A escolha foi intencional, uma vez que durante a própria oficina utilizou-se o celular em uma das dinâmicas propostas. Dessa maneira, foi possível instigar a discussão acerca dos usos que os homens fazem dos recursos tecnológicos, além de possibilitar ampliar a visão da tecnologia para além das máquinas e dos equipamentos.

Nesse sentido, os jovens observaram que a tecnologia abrange “até o modo como você desenvolve as coisas de um jeito mais produtivo, sabe? Não necessariamente é uma máquina” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Essa noção da tecnologia direcionada para o currículo integrado possibilitou o relato de situações que demonstram riscos associados à tecnologia e que, por isso, demandam atenção por parte daqueles que a utilizam, como os próprios estudantes. Assim, o grupo comentou sobre um incidente durante uma atividade de laboratório e que poderia ter gerado consequências graves. Também demonstraram que ocorrem discussões acerca dos usos das tecnologias no contexto profissional, porém mais relacionadas aos componentes curriculares identificados pelos estudantes como sendo da área técnica: “tem caminhos pra você resolver, pra você construir... mas, você vai ver que aquele mais eficiente é o que não prejudica tanto o trabalhador, pra ele fazer menos esforço” (RODA DE CONVERSA, 2018).

A dimensão da ciência foi debatida utilizando-se, novamente, o vídeo com o depoimento do cientista brasileiro. As suas falas acerca da experimentação e da relação indispensável entre teoria e prática para a produção da ciência incentivaram os jovens a também refletir sobre o processo de construção de conhecimentos em seus cursos, o qual depende dos estudos de caráter mais teórico tanto quanto das vivências práticas, enquanto fenômenos complementares:

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyOoHtyyIOU&t=1s>.

Daí que a gente vê a importância da prática, né? Porque coloca na prática o que realmente você aprendeu, né? Então, você fazer o PI, assim.... vamos colocar o exemplo o PI, mas, se você não tem um conhecimento sobre aquilo... se você não tem na teoria... você não sabe colocar ali... até a questão de ir na prática na questão da obra mesmo. [...] Se aconteceu um erro, você vai lá e estuda... pra consertar e ficar certo (...). Porque em matérias teóricas, por exemplo... a gente tem o projeto elétrico... a gente tinha uma dúvida enorme em um certo tipo de corrente elétrica... nós vamos dar hoje uma oficina pro pessoal sobre [...] elétrica. Aí, a gente fazendo na prática a gente conseguiu entender que uma coisa na teoria a gente não tinha conseguido (RODA DE CONVERSA, 2018).

As discussões encaminharam-se, então, para a dimensão do trabalho e foram iniciadas a partir da música da banda Legião Urbana, intitulada “Música de trabalho”<sup>34</sup>. A letra da música sugere uma distinção entre os conceitos de trabalho e emprego, a qual foi utilizada para promover uma reflexão junto aos jovens a respeito da noção de trabalho envolvida nos cursos integrados. Para os estudantes, “parece que quem diz que tem um trabalho já fala com mais vontade, assim.... parece que eles têm gosto com o que estão fazendo. [...] Eles têm dimensão daquilo, né?” (RODA DE CONVERSA, 2018).

As ideias relativas aos papéis diferentes vivenciados pelos sujeitos também foram relacionadas ao conceito de trabalho, buscando-se destacar, nesse sentido, os objetivos da formação integrada e ampla para aqueles que, entre tantas outras funções sociais, também são trabalhadores:

Eu acho que a hora que você chega e pergunta: o que você é? A pessoa se define pela profissão e não pelo que realmente ela é. Ah, você é engenheiro, eu sou médico. Tá, mas e além disso? O que você é? Eu sou pai, eu sou filho, eu sou mulher, eu sou esposa... eu sou namorada... ou então, eu sou a pessoa que adora apreciar comida típica... ouvir música à noite.... Que gosta de assistir séries.... Ficar com a família. Tipo, a sociedade impõe que a partir do momento que você escolhe uma profissão você é aquilo. Mas, você tem seu lado pessoal.... Muito além daquilo, né? (RODA DE CONVERSA, 2018).

A pesquisadora procurou relacionar as dimensões a partir da noção diferenciada de trabalho que embasa o currículo integrado e que se trata de seu princípio pedagógico, propondo que se pensasse a integração em meio a essas relações e que, talvez dessa maneira, os sujeitos também pudessem se sentir integrados ao currículo. Além disso, destacou a compreensão do currículo enquanto construção social e histórica, e a integração como um horizonte a ser almejado.

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NZylr8Wa8Pc>.

Para isso, utilizou exemplos trazidos pelos próprios jovens que identificaram processos de participação coletiva nos quais foram consultados a respeito dos cursos e a partir dos quais já puderam observar mudanças para as suas turmas, bem como para as turmas que ingressaram nos cursos posteriormente. Dessa maneira, foi possível chamar a atenção dos jovens para a sua participação na construção curricular.

Após essas reflexões a respeito das dimensões constituintes do currículo integrado, questionou-se os jovens acerca das atividades que promovem ou poderiam promover a integração a partir das perspectivas abordadas durante a oficina. Utilizou-se novamente a ferramenta Mentimeter e os exemplos de atividades foram extraídos das respostas dadas pelos participantes ao questionário, no que se referia às atividades significativas para eles (ver apêndice G).

Das atividades listadas, a única que não havia sido citada pelos participantes nas respostas ao questionário foi o PI. Durante a oficina, no entanto, os jovens identificaram que essa atividade pode promover a integração, pensando-se nas dimensões discutidas. O PI foi, inclusive, bastante abordado nas falas dos jovens, estando relacionado a uma experiência positiva e importante mas, ao mesmo tempo, uma atividade que demanda muita dedicação e que gera muita pressão sobre os estudantes, especialmente em virtude da maneira com que tem sido organizado dentro da estrutura curricular dos cursos integrados.

Novamente, as atividades mais destacadas pelos participantes foram eventos como SNCT e projetos de pesquisa e extensão, seguidas de visitas técnicas, aulas práticas e estágios.

Os jovens abordaram a importância da comunidade acadêmica participar desses momentos, a exemplo dos eventos nos quais são ofertadas atividades que diferem do dia a dia dos cursos: “teve, se eu não me engano, no ano passado uma oficina de produção de sabonetes. É uma coisa que o pessoal de edificações nunca faria. É uma coisa diferente que o pessoal mostra pra você, é uma experiência” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Ao mesmo tempo, apontaram a falta de divulgação e de participação da comunidade acadêmica durante esses eventos, indicando que isso dificulta a integração. E, nesse mesmo sentido, exemplificaram a falta de integração que observam na relação

dos seus cursos com os demais: “eu não sei muito o que a agroecologia<sup>35</sup> faz porque, tipo, é como se cada um tivesse no seu quadradinho e não tivesse uma inter-relação entre curso” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Passou-se, então, às considerações quanto às reflexões promovidas durante a oficina para que os jovens pudessem desenvolver a etapa final da atividade. A pesquisadora fez um resgate das conversas, relacionando-as ao objetivo da pesquisa. Explicou novamente a perspectiva adotada, isto é, a integração curricular a partir do conhecimento e da participação dos jovens. Retomou brevemente os espaços de participação apontados pelos participantes nas respostas ao questionário, observando o destaque dado aos conselhos de classe. Assim, propôs o momento final da atividade, representado pela síntese coletiva acerca da oficina formativa e dos espaços de participação.

A partir de um esquema inicial, contendo perguntas de orientação (ver apêndice H), foi proposto aos jovens pensarem e discutirem, coletivamente, sobre a atividade formativa realizada (formato, duração, metodologia, conteúdos) e os espaços de participação coletiva já existentes no IFSC ou a necessidade de outros espaços. Reforçou-se que o planejamento original da oficina precisou ser alterado devido aos ajustes feitos para que mais estudantes pudessem participar.

A pesquisadora levou cartolinas, canetas coloridas e blocos adesivos coloridos para a sistematização das ideias (ver apêndice I). Os jovens sentaram-se em círculo, no chão, para desenvolverem a atividade. Procurou-se não interferir nas discussões e conversas do grupo e salientou-se que as perguntas disponíveis no esquema apresentado tinham caráter de orientação, mas eles não precisavam limitar-se a elas.

As discussões do grupo de estudantes iniciaram indicando a necessidade da participação coletiva: “a gente discutia no conselho: a gente precisa falar. Mas, aonde a gente vai falar disso? Fala pro professor e ele some. [Risos] A questão de tipo, ter uma relação entre professor e estudante, né?” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Continuando a reflexão, os jovens se questionaram a respeito das experiências de participação que têm vivenciado no campus:

---

<sup>35</sup> Trata-se de outro curso técnico existente no câmpus, ofertado de maneira concomitante ao Ensino Médio bem como integrado, como PROEJA.

é porque eles não costumam perguntar: o que vocês querem agora? É a gente sentar, olhar um pra cara do outro e começar. Não gostei disso. Tá chato. Tô aqui há três anos... e, será que é isso mesmo? Será que é isso que a gente quer que as outras turmas dos outros períodos passem? (RODA DE CONVERSA, 2018).

Os jovens continuaram as conversas analisando as experiências pelas quais passaram durante a formação e, em meio a esse exercício reflexivo, destacaram suas impressões acerca de mudanças necessárias para as turmas posteriores. Compartilharam relatos a respeito de dificuldades que tiveram e que, em sua opinião, são comuns aos demais estudantes e por isso demandam atenção. Nesse sentido, os jovens salientaram a necessidade de espaços para troca de experiências entre eles próprios: estudantes conversando com outros estudantes. Propuseram, inclusive, oportunidades para que eles pudessem dialogar com futuros estudantes dos cursos integrados, a fim de compartilhar suas experiências e o entendimento acerca desses cursos: “pedir pra que os alunos façam isso como uma conversa, assim.... eu acho que a gente devia falar com o primeiro ano... porque, ah... fiquei tão decepcionada com meu primeiro ano...” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Assim, ressaltaram a importância de espaços formativos que, na opinião deles, deveriam ser pensados em ciclos. Eles perceberam que foi o tempo de curso e de experiência na instituição que auxiliou no desenvolvimento de uma maturidade para opinar sobre certas questões, a exemplo dos exercícios reflexivos propostos na oficina. Por isso, compreende-se que os jovens passariam pela formação e, em um outro momento, seriam convidados a compartilhar essa formação com outros jovens, em espaços de conversa<sup>36</sup> informal.

No momento da sistematização das ideias, os jovens explicaram que os temas abordados no espaço formativo foram ao encontro de discussões que eles próprios já vinham desenvolvendo. Além disso, indicaram que o espaço possibilitou a compreensão acerca das ideias de integração, ciência, cultura e tecnologia presentes no PPC dos cursos, sobre as quais não tinham conhecimento anterior: “vamos ser bem claras...

---

<sup>36</sup> Cabe destacar que, ao término da oficina, o grupo solicitou à pesquisadora que conversasse com a coordenação do curso a fim de que promovesse esse momento de conversa dos alunos formandos com os demais estudantes das outras turmas. A pesquisadora deixou registrado, por e-mail, a solicitação dos jovens para a coordenação do curso a qual, por sua vez, respondeu afirmativamente, explicando que proporia a atividade para o início das aulas do próximo ano letivo.



ninguém leu o PPC. Deveria ter uma oficina sobre isso, né? Já mostrando a integração assim... não sei vocês, mas eu só soube hoje...” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Continuando, na sistematização os jovens identificaram que “apresentar o PPC de forma dinâmica ajuda a compreender melhor os objetivos do IF” (RODA DE CONVERSA, 2018). Ao mesmo tempo, indicaram que seria necessário mais tempo para a oficina, que deve ser pensada como um espaço não obrigatório, destinado àqueles que têm interesse em participar e colaborar.

Para o grupo, o espaço organizado como uma roda de conversa se mostrou “aberto e confortável para os estudantes proporem novas formas de abordar a integração, com base nas experiências vividas” (RODA DE CONVERSA, 2018).

A experiência da roda de conversa, conforme já relatado, incentivou a proposição, por parte dos estudantes, de espaços de trocas de experiências entre as turmas e entre ingressantes e veteranos, a fim de abordar os objetivos do curso e conversar sobre dificuldades comuns.

No que se refere aos espaços participativos, os jovens apontaram os conselhos de classe como importantes momentos, mas reforçaram o seu indispensável caráter participativo: “conselhos participativos com a participação de professores [risos]... com todos os professores presentes” (RODA DE CONVERSA, 2018). Explicaram que, por vezes, por esses momentos ocorrerem em horários de aula, nem todos os docentes os acompanham. Além disso, enfatizaram a necessidade de se compreenderem as críticas construtivas trazidas pelos estudantes.

O grupo também reforçou a necessidade da participação dos estudantes na escrita dos PPC: “uma coisa que a gente pediu e até agora não foi trazido nenhum retorno é sobre a gente opinar no PPC do curso”<sup>37</sup> (RODA DE CONVERSA, 2018).

Assim como já discutido anteriormente, os jovens destacaram a necessidade da criação de espaços de conversa entre as turmas de séries diferentes e também abordaram a criação do grêmio estudantil.

Nesse sentido, relataram uma situação vivenciada em sala de aula. De acordo com o grupo: “um professor... chegou assim na sala um dia e falou: hoje tem prova

---

<sup>37</sup> Vale destacar que os estudantes dos dois cursos pesquisados vivenciaram experiências distintas, uma vez que alguns relataram, no questionário, que participaram de uma consulta sobre o PPC. Essa experiência aconteceu no segundo semestre de 2018, mas apenas com estudantes de um dos cursos, e foi organizada pela coordenação desse curso.

surpresa. Tipo, todo mundo ficou desesperado, né? Prova, prova, prova. E daí, ele falou: não, é mentira. Mas se vocês estivessem num grêmio vocês poderiam reclamar” (RODA DE CONVERSA, 2018).

Questionados sobre o seu entendimento acerca dos objetivos de um grêmio estudantil, os jovens compreenderam que o exemplo que o docente tentou utilizar não fazia sentido e não serviu de incentivo a eles, como talvez o professor pudesse ter acreditado. Os estudantes relataram ainda as tentativas coletivas de formar o grêmio as quais, no entanto, não foram exitosas. Ainda assim, reafirmaram o entendimento da importância dessa instância de participação estudantil organizada.

Apontaram, ainda, enquanto uma proposição de espaços de participação, a reorganização de momentos de divulgação de trabalhos e projetos desenvolvidos pelos colegas. A ideia de um Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (SEPEI) interno, conforme apontada pelos jovens, objetivaria uma maior e melhor divulgação para a comunidade acadêmica das diferentes ações de pesquisa, extensão, cultura, ciência e tecnologia nas quais os jovens podem se envolver enquanto participantes do EMI. Assim, a proposta do grupo foi apresentada no sentido de que ocorresse a divulgação dessas oportunidades a todos os jovens estudantes, e não apenas um compartilhamento daquilo que já foi desenvolvido por alunos e servidores. Nas palavras dos jovens:

Nossa, eu pensava: mais projeto pra fazer.... Mas, hoje a gente vê a importância que é, né? Tipo, o quanto abre portas pra gente... não só pro currículo, mas por vivências que a gente tem... não participar só por bolsa, mas pô... voluntário também... você vai ter uma coisa a mais no seu currículo... você vai se envolver com coisas diferentes... Eu acho que era importante eles terem essa reflexão... Tem gente que não gosta do curso... mas, muita gente pensa: eu não gosto, mas o que isso vai trazer pra mim? Esses ensinamentos que eu tô tendo agora... vai trazer ensinamentos pra mim? Eu vou levar pra uma área da minha vida, talvez? (RODA DE CONVERSA, 2018).

Verificou-se que tal proposição vai ao encontro dos dados levantados pelo questionário no que se refere às experiências significativas para os estudantes. Considerou-se, ainda, que representa um olhar atento dos jovens para a sua formação integral e a integração dentro do currículo.

Diante da necessária reorganização da programação da oficina, os estudantes solicitaram ficar um tempo a mais para poderem finalizar a sistematização. O grupo e a

pesquisadora permaneceram cerca de meia hora além do horário do encerramento das demais atividades do campus, finalizando a oficina próximo das 12h30min.

### 5.3 Roteiro final do produto educacional

O roteiro da oficina formativa sobre currículo integrado, juventudes e espaços de participação – produto educacional da presente pesquisa – resultou das atividades planejadas e desenvolvidas com os participantes, após as reflexões possibilitadas por meio das contribuições propostas, pelos jovens, durante o encontro formativo, conforme a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa.

Incluindo-se, portanto, as contribuições dos jovens, compreendeu-se que a oficina poderia fazer parte de um projeto mais amplo, a exemplo de um ciclo de oficinas para o qual os jovens também seriam protagonistas, propondo e desenvolvendo espaços (auto)formativos para tratar, com os demais estudantes, de temas de interesse compartilhado. No entanto, por não se tratar do objeto de pesquisa, não se discorreu com detalhes acerca da proposição do ciclo (auto)formativo de oficinas.

No quadro 8 encontra-se o roteiro sistematizado da oficina<sup>38</sup>.

#### Quadro 8 - Roteiro da oficina formativa sobre currículo integrado, juventudes e espaços de participação

<b>Oficina formativa: Currículo integrado, juventudes e espaços de participação</b>	
<b>Público-alvo</b>	Estudantes de cursos de EMI
<b>Metodologia</b>	<p>Propõe-se que a oficina faça parte de ciclos formativos e (auto)formativos de rodas de conversa, organizados tanto por servidores quanto pelos próprios estudantes, os quais contemplariam diferentes momentos:</p> <p>1: rodas de conversa entre estudantes de turmas diferentes, especialmente entre veteranos e ingressantes, para trocas de experiências sobre o curso e a instituição, estimulando ainda a existência de outros espaços de participação, a exemplo do Grêmio Estudantil</p> <p>2: rodas de conversa formativas sobre os objetivos do curso de EMI e dos espaços de participação coletiva institucionais, bem como a funcionalidade desses. Caracteriza atividade não obrigatória, para a qual os estudantes são convidados a tomar parte. Contudo, demanda a mediação pedagógica a fim de demonstrar aos</p>

<sup>38</sup> O roteiro, após validação em banca de defesa, deverá ser organizado e diagramado em arquivo digital específico, contendo links para os materiais sugeridos (vídeos, textos, documentos e músicas), e disponibilizado ao público em geral, na plataforma EDUCAPES.

	estudantes a existência e a importância do espaço formativo. A atividade foi pensada para desenvolver-se em cerca de 3 horas.
<b>Período</b>	<p>A partir da noção de ciclo formativo, compreende-se que os momentos intercalam-se. Dessa forma, o momento “1” pode ocorrer junto à ambientação de novos alunos, por exemplo, sendo seguido do momento “2”. Após esse, um novo momento formativo entre os próprios estudantes poderia ser pensado, motivado por novas reflexões que a oficina possa fomentar.</p> <p>Compreendida a natureza (auto)formativa do ciclo de oficinas baseado em rodas de conversa mediadas, é possível visualizar atividades que se desenvolvem ao longo do período letivo, motivadas também pelas próprias demandas dos estudantes de debaterem a respeito de assuntos de seus interesses.</p>
<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
<b>Contextualização da oficina</b>	<p>Demonstrar o objetivo da atividade em meio à formação do EMI, relacionando-a a outras atividades, a exemplo da SNCT ou outro evento institucional.</p> <p>1. Iniciar a atividade com uma reflexão sobre os horizontes da formação escolar. Sugestão de texto-base: “A Escola dos meus sonhos”, de Frei Betto<sup>39</sup>. Utilizar, inicialmente, apenas a ideia da escola dos sonhos para incentivar a reflexão. O texto completo pode ser lido no encerramento da oficina.</p> <p>2. Utilização do vídeo com o depoimento do pesquisador Márcio Gonçalves Vieira, o qual pode iniciar a reflexão sobre a relação entre os conhecimentos, os saberes e as áreas de formação. E dessa forma introduzir o tema do currículo integrado, além de contextualizar a realização da própria oficina durante a SNCT, se for o caso.</p> <p>Perguntas de orientação:  O que os alunos destacam sobre o vídeo? O que mais chamou a atenção no depoimento do pesquisador?  Os estudantes já se viram nessa situação em que conhecimentos, às vezes parecendo tão distantes, se relacionam e criam novas possibilidades?  O ensino deles tem algo a ver com essa relação de conhecimentos? Em que sentido? De que maneira?</p> <p>3. Ferramenta Mentimeter  Pergunta de orientação:  Mas afinal, o que é integrar?</p>
<b>Contextualização histórica dos cursos de EMI</b>	<p>Compreender que a proposta pedagógica do currículo integrado se trata de uma construção histórica, que está sempre se (re)construindo, introduzindo-se, dessa forma, a possibilidade e a necessidade dos sujeitos se envolverem no processo. Além disso, representa um processo de reconhecer-se em meio a um contexto mais amplo.</p> <p>1. Estatísticas dos cursos EMI, a partir da Plataforma Nilo Peçanha</p> <p>2. Ferramenta Mentimeter  Pergunta de orientação:  Por que e para que existem os cursos EMI?</p> <p>3. Linha do tempo da EPT, das instituições e dos cursos de EMI  O IFSC já divulga a sua linha do tempo que contempla as mudanças institucionais em meio às mudanças e reformas legais ocorridas na EPT. Destacar alguns</p>

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://camaradecultura.org/a-escola-dos-meus-sonhos-artigo-de-frei-betto/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

	<p>períodos, como a comparação proposta pelos Decretos n. 2.208/97 e 5.154/2004, no que se refere aos cursos integrados e aos movimentos de separação e tentativas de aproximação entre “formação geral” e profissional.</p> <p>Chamar a atenção para o fato de que as mudanças na educação e, em especial, no EM são influenciadas por contextos políticos, econômicos e sociais.</p> <p>Refletir acerca de tantas reformas educacionais, especificamente quanto ao Ensino Médio. Trazer opiniões de teóricos, a exemplo de Ramos (2014), e buscar as opiniões dos estudantes.</p>
<p><b>Objetivos e horizonte formativo dos cursos de EMI</b></p>	<p>A partir da ideia de integração e das dimensões do currículo – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – conhecer e debater sobre a proposta dos cursos de EMI</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionar a discussão sobre o Ensino Médio e as expectativas de inserção no mundo do trabalho, a partir das opiniões e das próprias expectativas dos estudantes quanto aos cursos.</li> <li>2. Refletir sobre as identidades dos estudantes, enquanto jovens, suas expectativas sobre o futuro e a formação no EMI.</li> <li>3. Relacionar as discussões prévias à ideia de integração, a partir da conceituação de alguns teóricos, a exemplo de Ciavatta (2005), e de documentos norteadores.</li> <li>4. Trabalhar a ideia de integração e do currículo integrado a partir do PPI e do PPC dos cursos, destacando, ainda, o caráter de construção coletiva que fundamenta esses documentos.</li> <li>5. A partir dos documentos citados, abordar as dimensões curriculares: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Cultura</b> - buscar as opiniões dos jovens a respeito das vivências culturais possibilitadas pelo currículo dos cursos de EMI e de que forma elas se relacionam com a formação profissional e técnica do trabalhador. Utilizar exemplos de ações e atividades culturais que a instituição desenvolve.</li> <li><b>Ciência</b> - utilizar novamente o vídeo do pesquisador brasileiro que trata do encontro de conhecimentos em sua formação e verificar sua concepção da ciência e da construção dos conhecimentos, possibilitando aos jovens perceberem como essa construção acontece nos seus cursos. A ciência vista como uma produção humana que permite criar, produzir, construir, entender.</li> <li><b>Tecnologia</b> - utilizar o vídeo que aborda o mau uso de recursos tecnológicos (no caso, o celular), para instigar a reflexão a respeito do que é a tecnologia, para além da noção de máquinas ou instrumentos. Relacionar essa discussão aos conhecimentos que perpassam a formação técnica e profissional nos seus cursos.</li> <li><b>Trabalho</b> - utilizar a música da banda Legião Urbana, “Música de Trabalho”, a partir da distinção que propõe entre trabalho e emprego. Procurar relacionar tal conceito à ideia da integração dos conhecimentos e da pessoa a fim de superar divisões históricas entre a formação do trabalhador ou para o trabalho de uma formação integral, demonstrando, assim, o horizonte formativo do currículo integrado.</li> </ul> </li> </ol> <p>Ferramenta Mentimeter</p> <p>Pergunta orientadora:</p> <p>Entre ações e atividades típicas vivenciadas nos cursos de EMI (ex: estágios, visitas técnicas, projetos de pesquisa e extensão, aulas em laboratório, etc), quais têm</p>

	potencial integrador, a partir das concepções e dimensões abordadas? Como os jovens enxergam e explicam essa integração?
<b>A diversidade das juventudes em meio ao currículo</b>	<p>Ressaltar a concepção de que o currículo integrado demanda que os sujeitos também estejam verdadeiramente integrados, com suas diversidades identitárias</p> <p>Utilizar vídeos que retratem a questão identitária das juventudes, compreendendo a escola como espaço plural. Após os vídeos, incentivar discussões acerca das formas para que essa pluralidade juvenil esteja integrada ao espaço escolar e ao currículo, iniciando a reflexão a respeito dos espaços de participação coletiva.</p> <p>Sugestões de vídeos: Curta-metragem: “Juventude: espaço de todos, espaço de ninguém”<sup>40</sup>. Trailer do documentário “Pro dia nascer feliz”<sup>41</sup></p>
<b>Conhecendo os espaços de participação coletiva e sua importância</b>	<p>Demonstrar o direito dos jovens à participação, bem como a sua importância enquanto elemento integrado</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buscar embasamento no Estatuto da Juventude, PPI e LDB acerca dos direitos dos sujeitos à participação democrática, demonstrando que isso também faz parte da formação integral que se busca com o EMI</li> <li>2. Fazer um levantamento sobre os espaços de participação coletiva que os jovens já conhecem, bem como os assuntos que se discutem neles.</li> <li>3. Propor a reflexão quanto às discussões nesses espaços e se elas levam em consideração os objetivos dos cursos de EMI e suas dimensões</li> </ol> <p>Ferramenta Mentimeter Pergunta de orientação: 1. O que é necessário para garantir a participação dos jovens nesses espaços?</p>
<b>Sistematização</b>	<p>Em pequenos grupos, os jovens são convidados a sistematizarem as discussões feitas e proporem encaminhamentos a respeito da própria oficina, avaliando o seu desenvolvimento, bem como acerca dos espaços de participação coletiva, indicando mudanças ou estratégias necessárias visando à efetiva participação e integração dos sujeitos e dos conhecimentos.</p> <p>Sugestões: Utilizar cartazes, folhas, <i>post-its</i> e canetas coloridas</p>
<b>Finalização</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compartilhamento das discussões dos grupos.</li> <li>2. Reflexão final, retomando-se o texto “A escola dos meus sonhos” e deixando o espaço aberto para que os jovens também compartilhem os seus sonhos.</li> </ol>

Fonte: do autor, 2019.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/20451>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/pro-dia-nascer-feliz>. Acesso em: 25 jan. 2019.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se contribuir com a construção de conhecimentos acerca do EMI, sob uma perspectiva que se assenta na ênfase sobre os sujeitos do currículo – os jovens – e em suas identidades plurais, tendo em mente que a integração curricular demanda que eles compreendam o processo formativo e nele se reconheçam.

Assumiu-se, portanto, uma concepção processual de currículo, a qual demonstra que, para além da seleção e hierarquização de conteúdos e da organização de tempos, espaços e rotinas escolares, o currículo é percebido em seu desenvolvimento. Dessa maneira, é possível afirmar que ele, mais do que definido, é vivenciado pelos sujeitos, que o apreendem, questionam, recontextualizam e ressignificam. Por isso, ele é vivo. E por isso é necessário que os sujeitos o conheçam e nele se reconheçam.

Essa opção conceitual relacionou-se diretamente ao protagonismo dos jovens na construção e vivência do currículo. Assim, procurou-se verificar também de que maneira participam da construção do currículo dos cursos de EMI e quais sentidos são criados por eles no que se refere a essa formação.

Buscando atender ao primeiro objetivo específico posto para a pesquisa, a abordagem teórica e conceitual consolidou-se a partir de autores que se apoiam no trabalho enquanto princípio educativo e nas juventudes como categoria heterogênea de análise de fenômenos sociais, incluindo a formação no Ensino Médio. Os referenciais teóricos comungam de um mesmo olhar para o horizonte da formação integral e da superação das dualidades educacionais, mas a partir da realidade concreta e plural das juventudes, as quais vivem em meio a desigualdades e vulnerabilidades sociais próprias da estrutura social brasileira que, por sua vez, insere-se em uma realidade global, dual e excludente.

O breve resgate histórico da EPT, com ênfase nas reformas legislativas e normativas, procurou demonstrar o processo de construção das políticas públicas de educação e de que maneira elas retratam concepções político-ideológicas de sociedade, de Estado e dos próprios sujeitos, trazendo, em suas bases, dualidades estruturais e contradições. As novas reformas, por sua vez, foram abordadas expressando receios quanto aos caminhos que a EPT e o EMI tomarão, sabendo-se que, como alertam

Shiroma, Campos e Garcia (2005), visando à hegemonia discursiva políticas públicas são, muitas vezes, construídas a partir dos mesmos termos, ainda que sob conceitos diversos. Dessa forma, é possível observar, por exemplo, que a noção de “protagonismo” embasa as discussões em Arroyo (2013a) e também na BNCC. A lógica conceitual que as fundamenta, no entanto, parece ser bastante divergente.

Diante disso, mostra-se importante reafirmar o posicionamento teórico assumido pela pesquisa, segundo o qual o protagonismo dos jovens é construído a partir do conhecimento e da vivência democrática. Assim, justifica-se a construção textual que buscou relacionar a integração dos sujeitos ao currículo, a partir da categoria das juventudes, e o conhecimento como estratégia político-pedagógica para a integração. Motivado por entendimentos como de Machado (2010) e Ramos (2008) no que se refere à mudança de postura dos sujeitos quanto aos conhecimentos visando à integração, concebeu-se o processo da instituição conhecer e compreender as identidades dos estudantes bem como esses jovens conhecerem a natureza e os objetivos da formação integrada, a fim de que pudessem vivenciar um protagonismo real nos espaços de participação coletiva.

Metodologicamente, a decisão de apoiar-se sobre as bases da pesquisa participante representou a aderência à abordagem teórica. Não obstante tais concepções teórico-metodológicas, cabe reconhecer as limitações da pesquisa. Primeiramente, e assim como explica Minayo (2007), à toda teoria impõem-se limites, diante da complexidade dos fenômenos sociais. E, mesmo compreendendo que não existe um modelo de pesquisa participante a ser seguido (LE BOTERF, 1987), mostra-se necessário retomar, a partir de uma perspectiva crítica, os caminhos metodológicos traçados e os resultados construídos.

Assim, quanto ao segundo objetivo específico delineado para a pesquisa – a análise do perfil dos jovens e dos sentidos da formação para eles e elas – as estratégias metodológicas possibilitaram o levantamento de dados que, sob tratamento qualitativo, permitiu a construção de conhecimentos relevantes a respeito do público participante. É importante observar quanto ao caminho metodológico que, apesar de terem sido desenvolvidas e relatadas em momentos distintos, a coleta de dados e a aplicação do produto educacional foram concebidas de forma a complementar-se. Se, por um lado, os



dados coletados pelo questionário colaboraram com a construção da oficina, essa permitiu discutir esses mesmos dados, em um processo de retroalimentação.

No que se refere ao perfil dos participantes, cabe destacar que a quase totalidade é composta por jovens estudantes que ainda não ingressaram no mundo do trabalho. Essa realidade pode diferir significativamente se comparada a outros contextos socioeconômicos. No entanto, assim como os demais jovens em contextos diversos, vivenciam outros papéis sociais, incluindo o de estudantes, e trazem para o currículo tais vivências, com dificuldades materiais e vulnerabilidades, expectativas e demandas. As próprias experiências escolares, sob o currículo integrado, geram novas expectativas e demandas ao próprio currículo, em meio a alegrias e conquistas, mas também pressões e sofrimentos dos estudantes. Afinal, não se podem negar os relatos das pressões vivenciadas pelos jovens, indicando que é necessário um olhar atento, por parte da instituição e também dos familiares os quais, por vezes, mostram-se descrentes sobre as dificuldades pelas quais esses estudantes passam.

Os jovens investigados ora tentam aproveitar o presente e as oportunidades (que, às vezes, são poucas e restritas ao ambiente escolar), ora preocupam-se com o futuro e as incertezas próprias da contemporaneidade. Compreende-se que a formação escolar de nível médio também se insere nesse contexto que envolve oportunidades, expectativas, indecisões e dúvidas.

Observou-se que eles se enxergam valorizados em alguns espaços, e aqui cabe ressaltar o papel que o IFSC assume ou pode assumir, possibilitando-lhes vivências democráticas, seja por meio dos espaços de participação, seja por meio de outras oportunidades nas quais eles se percebem sujeitos ativos. Nesse caso, a pesquisa apontou a relevância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão nos quais os jovens tomam parte, propondo e desenvolvendo atividades. Contudo, também houve relatos indicando que suas vozes continuam sem ser ouvidas, a partir de posturas que justificam distinções de tratamento em virtude do critério etário.

São esses jovens, múltiplos em suas identidades e formas de perceber a sua própria juventude e as experiências que vivenciam, que se inserem no contexto dos cursos de EMI investigados. O enfoque dado aos sujeitos do currículo justificou, portanto, a busca por compreender de que maneira as suas pluralidades integram-se às

dimensões plurais do próprio currículo integrado – trabalho, ciência, cultura e tecnologia, bem como os sentidos que se desenvolvem nesse processo.

Compreendeu-se que os sentidos da integração constroem-se de formas variadas e dependem também das expectativas dos jovens a esse respeito, bem como de elementos que compõem as suas identidades plurais, assim como postulam Carrano e Dayrell (2014). Assim, observaram-se entendimentos acerca do EMI relacionados à possibilidade de inserção no mundo do trabalho ou de continuidade de estudos em áreas correlatas, ao mesmo tempo em que se manifestaram quanto à ampliação de horizontes proporcionada pela formação integrada. Algumas experiências vivenciadas durante o curso ganham destaque nas falas dos jovens, muitas vezes relacionadas a oportunidades de construção e troca de conhecimentos, de interação com outras pessoas, além de impactos na constituição da sua própria identidade.

Uma ênfase foi dada, pelos jovens, à ideia da integração por meio do relacionamento interpessoal. Aqui também poderiam ser associadas às concepções que envolvem a cultura, dimensão do currículo integrado, e que são relacionadas, pelos jovens, ao respeito às pessoas e suas culturas. Para a pesquisa, no entanto, isso não se afasta da noção de integração que se sustenta sobre a não fragmentação de conhecimentos. Por isso, quando os jovens comentam que enxergam seus cursos afastados dos demais cursos da instituição, como “se não fossem cursos técnicos”, ou quando afirmam que não sabem do que se tratam os conhecimentos que constroem os demais cursos, por exemplo, o técnico em Agroecologia, é possível afirmar que estão apontando a fragmentação do conhecimento. Ao mesmo tempo, quando chamam a atenção para as experiências que possibilitaram conhecer outras pessoas, por meio de projetos e atividades diversificadas, mas muitas vezes tidos como extracurriculares, ou mesmo a partir do relacionamento amigável com docentes e servidores, eles abordam a interação com as pessoas, no entanto acredita-se que também apontam a aproximação e a construção de conhecimentos que é possibilitada a partir dessa interação.

Os sentidos da formação integrada identificados pelos jovens vão ao encontro dos resultados de outras pesquisas, a exemplo do que indica o trabalho de Bernardim e Silva (2016) e, assim como sugerem Silva, Pelissari e Steimbach (2013), percebe-se que existe não uma perda, mas um deslocamento dos sentidos atribuídos à escola e ao Ensino

Médio porque os contextos sociais, econômicos e culturais da contemporaneidade, carregada de incertezas, sugerem outros sentidos.

É importante observar que, em meio a esses variados sentidos, também houve falas que sugerem tanto a percepção quanto a expectativa da separação entre ensino técnico e ensino médio. Constatou-se que se fazem referências diferentes às formações, identificando aquilo que pertence ao “curso”, isto é, à área técnica, e que difere da formação do ensino médio regular, assim como foi possível verificar a falta de interesse pela área técnica, de acordo com alguns dos jovens participantes.

Acredita-se que tais sentidos, e mesmo o próprio desejo de que a formação não se propusesse integrada, existem em meio à pluralidade das identidades desses jovens, assim como representam contextos macrossociais e culturais nos quais a instituição escolar se insere, mas pelos quais ela não pode responder isoladamente. Por isso, e justamente por considerar as múltiplas juventudes e defender o protagonismo desses jovens, é que se procurou compreender, e não julgar, os sentidos indicados por eles, voltando-se àquilo que cabe à escola desenvolver.

Sustenta-se que a formação integrada representa um constante desafio que envolve seus diferentes atores. À escola, ao currículo e a seus agentes cabe desenvolver estratégias e reafirmar cotidianamente, pela práxis, os objetivos ético-políticos da integração (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), buscando formas de materializá-la a fim de que os jovens tenham elementos para percebê-la, compreendê-la e, então, construir os seus próprios sentidos.

Visualiza-se, dessa maneira, a possibilidade e o potencial do diálogo entre as identidades juvenis e o currículo integrado. E é a partir dessa perspectiva dialógica que se compreende a necessidade da participação dos estudantes em espaços decisórios como estratégia para a materialização do currículo integrado, a partir da integração de sujeitos plurais, entendidos nos seus diferentes papéis sociais, e de conhecimentos que se articulam a fim de superar a fragmentação curricular.

A pesquisa pode demonstrar que os estudantes reconhecem a existência de espaços coletivos de participação e tomada de decisão, merecendo destaque a legitimação alcançada, entre os jovens, pelos conselhos de classe participativos. Ao mesmo tempo, contudo, indicam que participam pouco. É preciso, por isso, lembrar do

que aponta Arroyo (2012) quando explica que, tradicionalmente, a instituição escolar não incentiva a participação efetiva dos estudantes. Logo, o processo de construção da consciência e do direito da participação precisa ser desenvolvido e incentivado cotidianamente.

Entre os assuntos debatidos nesses espaços, compreende-se que alguns se originam de demandas que têm relação com as identidades juvenis, a exemplo de espaços para vivências culturais e maior sociabilidade. Pensando-se ainda nessa relação, cabe retomar os diferentes relatos acerca das pressões vivenciadas pelos jovens no que se refere às atividades propostas pelos currículos, a exemplo dos Projetos Integradores, e que afetam diretamente suas rotinas escolares, sociais e até mesmo familiares. Apesar de o PI ter sido identificado, durante a oficina, como uma atividade importante no currículo, as falas sugerem uma possível necessidade de mudança na organização curricular e, portanto, tema relevante para a discussão coletiva.

Outros assuntos abordados incluem aspectos relativos à organização dos cursos e que podem indicar a falta de integração curricular. Isso acontece, por exemplo, quando o jovem identifica diferentes conteúdos que foram abordados, no entanto, sem o que por eles é compreendido como uma sequência lógica. Contrariamente a uma ideia de hierarquia entre conhecimentos, o relato parece indicar a percepção da falta de integração.

Acredita-se que muitas demandas diretamente relacionadas à natureza da formação integrada e àquilo que faz sentido aos jovens ainda não se mostram como pautas frequentes de discussão nesses espaços, ou não se apresentam de maneira clara. É importante considerar também as atividades destacadas, em diferentes momentos, pelos jovens, a exemplo dos projetos e eventos de ensino, pesquisa e extensão, e de que maneira elas tomam parte nos espaços de discussão a fim de que sejam compreendidas como indiscutivelmente são, isto é, parte da formação integrada. Conforme os dados levantados pela pesquisa, essa abordagem parece ainda não acontecer.

Por isso, compreende-se que é necessário, em um esforço coletivo, que os sujeitos do currículo, incluindo os estudantes, tenham consciência dos objetivos da

formação integrada a fim de que as discussões e decisões coletivas estejam pautadas tendo em vista o compromisso ético-político da integração.

Nesse sentido, cabe retomar a experiência do desenvolvimento e da aplicação do produto educacional, terceiro objetivo específico delimitado para a pesquisa.

Primeiramente, entende-se ser necessário voltar o olhar para a participação dos estudantes. A partir de uma população composta por 39 jovens que responderam ao questionário de coleta de dados, 15 indicaram interesse em participar da oficina e apenas 10 efetivamente tomaram parte na atividade. Para a metodologia utilizada para a oficina, baseada na ideia das rodas de conversa, entendeu-se que o grupo composto por 10 pessoas possibilitou liberdade, informalidade e proximidade para o desenvolvimento das conversas. Compreende-se que, se houvesse mais participantes, seria necessário organizar mais rodas de conversa, mas a pesquisa contaria com mais dados para análise. No entanto, acredita-se que, diante da abordagem qualitativa do problema de pesquisa, esse fator não deve diminuir os impactos dos resultados alcançados.

Na realidade, a baixa participação dos jovens nessa etapa pode ser analisada no próprio contexto da pesquisa, ratificando os dados apontados quanto à participação dos estudantes em espaços de discussão coletiva. Além disso, conforme apontam Zibas, Ferreti e Tartuce (2006), é necessário refletir sobre as atividades que são, tradicionalmente, caracterizadas como extracurriculares e o engajamento dos estudantes para delas participarem, bem como a constatação de que o incentivo dos professores é considerado importante, pelos jovens, para decidirem realizar alguma atividade.

Diante dessas ponderações, a reflexão volta-se para o papel assumido pela Coordenadoria Pedagógica nos processos formativos, haja vista a pesquisadora inserir-se nesse espaço de trabalho, e a necessidade de que os servidores que atuam no setor desenvolvam uma relação de proximidade com os estudantes. Ainda caberia apontar a necessidade de que iniciativas dessa natureza sejam assumidas, institucionalmente, como parte da formação integral que se almeja para os cursos de EMI, validando-as junto aos demais membros da comunidade escolar.

Mostra-se necessário, igualmente, considerar a falta de interesse dos jovens em participar da oficina por outros motivos, entre os quais seria pertinente elencar o tema e a metodologia da atividade. Leite (2018), analisando os produtos educacionais dos

Mestrados Profissionais e o desenvolvimento de pesquisas participantes, aponta uma realidade na qual os sujeitos da pesquisa acabam não participando de todas as suas etapas, especialmente do desenvolvimento do produto. A autora compreende essa problemática diante do contexto geral dos programas de Mestrado Profissional, caracterizados por altas demandas e um curto período para o seu atendimento. Contudo, a análise crítica é pertinente.

Sendo assim, compreende-se que esta pesquisa também se desenvolveu dentro desses limites, uma vez que a proposta e o formato do produto educacional não foram decididos juntamente aos estudantes. Contudo, reafirma-se o compromisso teórico-metodológico da pesquisa em buscar o papel ativo e protagonista dos estudantes, construindo a oficina formativa a partir dos dados levantados junto a eles e utilizando-se desses também para o desenvolvimento das conversas durante a oficina, exemplificando opiniões e demandas reais dos jovens. Além disso, considera-se importante salientar o intuito de incentivar a participação dos estudantes na análise da oficina, que colaborou com a organização do seu roteiro final.

O produto educacional proposto teve por objetivo fomentar a participação dos estudantes em espaços de discussão e formação a respeito do currículo integrado, visando à materialização da integração de conhecimentos e sujeitos do currículo e à formação integral, a qual pressupõe o desenvolvimento dos sujeitos em suas diferentes dimensões e a superação de reducionismos formativos. Acredita-se que a oficina formativa sobre currículo integrado e espaços de participação encaminhou-se a esse intuito, possibilitando aos jovens a experiência de formação a respeito dos cursos de EMI, seus propósitos e suas dimensões, bem como a oportunidade de reflexão a respeito das suas vivências nos espaços institucionais de participação coletiva.

É interessante destacar, segundo as próprias falas dos estudantes, o diferencial da oficina, por se constituir em espaço informal de diálogo, trazendo elementos de discussão e análise que eram ainda desconhecidos por parte dos jovens, especificamente no que se refere aos princípios da integração curricular conforme afirmados no PPC dos cursos. Considera-se que o conhecimento desses documentos desenvolvido por meio de estratégias dialógicas mostrou-se importante aos jovens, que reafirmaram essa necessidade no momento da sistematização das reflexões, além de

demandarem a construção coletiva dos projetos de curso quando trataram dos espaços de participação.

Ainda com relação à oficina, dois pontos merecem destaque. Primeiramente, não se pode perder de vista que ela se constitui formativa tanto pelos temas que aborda quanto pela oportunidade de participação e construção de conhecimento, de maneira coletiva e dialógica. É importante retomar Carrano e Dayrell (2014) e a sua argumentação quanto à necessidade de os estudantes aprenderem a participar, isto é, vivenciarem processos democráticos para aprenderem a sua natureza e suas possibilidades, além de compreenderem os seus direitos de participação enquanto sujeitos ativos e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, e destacando-se novamente o caráter coletivo do projeto do currículo integrado, é necessário entendê-la como uma estratégia metodológica para a materialização desse currículo sem, no entanto, recair em um processo de culpabilização dos estudantes pela falta de compreensão acerca do EMI. Assim como se propõe a oficina formativa para os estudantes, afirma-se que os demais sujeitos do currículo também precisam de formação. E, indo mais além, acredita-se que não se trata apenas de uma formação isolada, mas de formação continuada que se estabelece a partir da práxis.

O currículo integrado deve ser entendido enquanto uma proposta ético-política, mais do que propriamente uma metodologia para a organização do trabalho escolar (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). É importante reafirmar, no entanto, que são as experiências concretas que permitem o exercício da práxis enquanto prática social transformadora (SANCHÉZ VÁZQUEZ, 2011). Assim, é imprescindível que as ações, para além das estratégias didáticas e metodológicas, sejam pensadas e desenvolvidas tendo como horizonte os princípios e objetivos emancipatórios do currículo integrado. E, dessa maneira, compreende-se que os sujeitos formam-se a partir da vivência da integração construída no cotidiano do EMI.

O momento final da oficina formativa culminou com o exercício da sistematização coletiva das ideias e reflexões promovidas pela atividade. Assim como explica Silva (2014), a reflexão necessária sobre aquilo que foi vivido, no contexto do processo formativo, seguida da sistematização, possibilita que se compreendam os fenômenos

vividos como partes de uma totalidade social. E, conforme explicam Araújo e Frigotto (2015), é esse processo de aproximação das partes com o todo que representa a utopia de uma formação humana inteira, sentido que deve ser dado ao ensino integrado.

O momento da sistematização, com a liberdade de os jovens sentarem-se ao chão, em círculo, retomarem os assuntos tratados e organizarem suas ideias e sugestões, por escrito, apresentou-se relevante, metodológica e conceitualmente. Algumas vozes que, ao longo das demais etapas da oficina, não se fizeram ouvir, durante a etapa final mostraram-se. Em meio à profusão de vozes e ideias jovens, criou-se um diálogo coletivo e animado que se envolveu na atividade proposta, compartilhou relatos e experiências, criticou caminhos tomados e apontou outros.

É necessário observar, por exemplo, que foi o espaço da sistematização que proporcionou a constatação de que os estudantes desejam conhecer os currículos de seus cursos e, mais do que conhecer, demandam participar da sua construção. Também ficou evidenciada a importância que eles atribuem aos espaços decisórios nos quais todos se façam presentes e que sejam abertos às críticas construtivas. Ainda cabe ressaltar que a reflexão coletiva identificou, a partir de uma vivência em sala de aula, a relevância de outros espaços de participação e representação estudantil, a exemplo do Grêmios.

Acredita-se, também, que a metodologia desenvolvida durante a oficina e, especialmente, na sistematização propiciou aos jovens perceberem o papel ativo que têm dentro do currículo e da escola, o que culminou com as propostas de outras rodas de conversas, organizadas e desenvolvidas por eles próprios para outros colegas – conversas entre jovens e para jovens, compartilhando experiências e construindo saberes.

Considera-se importante destacar que os participantes solicitaram à pesquisadora que levasse para a coordenação do curso essas propostas de atividades formativas, o que pode representar o desenvolvimento da confiança e proximidade entre os diferentes sujeitos da pesquisa, elemento importante dentro da metodologia participante.

As propostas, portanto, foram levadas ao conhecimento da coordenação de um dos cursos de EMI, cujos estudantes fizeram a solicitação, além de comporem o roteiro



final da oficina, produto educacional desta pesquisa e resultado do desenvolvimento do quarto e último objetivo específico para ela proposto.

O roteiro para a oficina contemplou, por conseguinte, as atividades e etapas previamente planejadas a partir dos dados levantados na fase empírica da pesquisa, mas foi enriquecido com as reflexões e contribuições advindas do momento coletivo com os estudantes. Nesse sentido, o roteiro apresenta a sugestão de um ciclo de oficinas formativas<sup>42</sup>, abordando temas variados e de interesse dos estudantes, levantados juntamente a eles, incluindo etapas conduzidas pelos próprios estudantes.

Enquanto roteiro, é importante reconhecer a natureza do produto educacional, que exemplifica o desenvolvimento da atividade, no entanto sem identificar-se como um modelo acabado e fechado de atuação. Acredita-se que, mais do que indicar materiais ou organizar etapas a serem cumpridas, o roteiro da oficina propõe um olhar sobre os objetivos, as metodologias e estratégias pedagógicas sugeridos e busca indicar, acima de tudo, que a atividade trata de dar voz aos jovens e construir a materialização do currículo integrado. Afinal, se a fundamentação da proposta da oficina baseia-se nas identidades plurais dos jovens e o currículo integrado demanda a práxis como ação reflexiva e transformadora do contexto em que se insere, não se pode supor um modelo que não se adapte aos sujeitos e às suas reais demandas, bem como aos conhecimentos compreendidos na relação das partes com o todo.

Diante do exposto e analisado, acredita-se que a pesquisa atingiu os objetivos pretendidos, dentro dos limites e a partir das críticas já apontadas anteriormente. Mas cabe ainda voltar-se ao problema de pesquisa cuja indagação era: **como criar tempos e espaços que permitam aos jovens conhecer os currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas, para que possam neles se reconhecer e a eles dar sentido?**

Além do desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa, que procurou responder a esse problema a partir dos objetivos delimitados, considera-se pertinente

---

<sup>42</sup> A ideia de um ciclo de oficinas parece inserir-se, por exemplo, em meio a outros projetos formativos. Pode-se citar o projeto de rodas de conversa, desenvolvido pela equipe multidisciplinar da Coordenadoria Pedagógica do IFSC Canoinhas, no ano de 2018, que buscava apresentar aos estudantes ingressantes, de maneira mais informal, os profissionais e o trabalho da Coordenadoria, a fim de estabelecer vínculos com os estudantes.

apresentar uma resposta-síntese que se encontra no início dessa dissertação. Por isso, novamente se afirma: “compreender o jovem tem que ser uma metodologia”. O processo de ensino-aprendizagem, que se elabora para além das paredes da sala de aula e envolve vários atores, constitui-se tendo em vista os sujeitos: quem são, onde estão, de onde vêm, aonde querem chegar e qual papel cabe à instituição escolar para que cheguem lá. No que se refere à especificidade do currículo integrado, acrescentam-se elementos desafiadores nesse processo mas que igualmente demandam o conhecimento dos sujeitos – de si próprios e de sua formação.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a construção de um currículo integrado é desafiadora e exige de seus sujeitos reflexões acerca de concepções e sentidos historicamente estabelecidos como verdadeiros e inquestionáveis. Tradicionalmente, o sistema escolar formal não desenvolve ações ou projetos integrados e assim, muitos daqueles que, hoje, se inserem no contexto da EPT, no qual se propõe o currículo integrado, não foram formados dessa maneira. Por isso, corrobora-se com a necessidade de uma mudança de postura frente aos conhecimentos, à organização curricular e à participação dos sujeitos que vivenciam o currículo integrado.

Finalmente, é interessante notar que a atualidade temática confirmou-se, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, especialmente a partir dos últimos movimentos normativos e regulatórios que se voltam à educação básica, lançando sobre o Ensino Médio novos/ velhos olhares e questionamentos, traduzidos na BNCC, na atualização das DCNEM e na sua organização a partir de itinerários formativos que podem indicar, em vez da superação das dualidades, um reforço a elas. A noção de “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012) parece se configurar novamente, demonstrando de que forma processos políticos e econômicos, locais e globais, afetam as políticas públicas de educação básica e profissional. Em meio a esse novo cenário, o EMI e a RFEPCT ora debatem, ora aguardam os próximos movimentos políticos a fim de entender de que maneira serão afetados pelas continuidades e pelas rupturas.

Certo é que a educação pública, no Brasil, sempre demandou batalhas e acredita-se que a manutenção do EMI, sobre a base conceitual e os princípios ético-políticos nos quais se organiza atualmente, igualmente demandará. Reforça-se, por conseguinte, a necessidade dos sujeitos compreenderem-no para poderem lutar por ele. Por isso se

consolida o refrão: “por amor às causas perdidas”, que não se refere nem a um sentimento de vocação nem à desesperança, mas vai ao encontro da utopia que possibilita o caminhar.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Inspirada em Eduardo Galeano: “Ella está em el horizonte – dice Fernando Birri -. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos e el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CIÊNCIA que eu faço – Marcos Vieira. Realização: Vera Pinheiro. Brasil, 2013. Online. (8min45s). Disponível em: <http://acienciaqueeuifaco.mast.br/index.php/2-uncategorised/132-ma-rcio-vieira-instrumentos-musicais-engenharia-eletrica.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville, SC: Univille, 2004.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE; Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, n. 63, p. 103 - 117, jan./ mar. 2017, Curitiba. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61 - 80, Natal, maio/ ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723%3E..> Acesso em: 26 jun. 2018.

ARROYO, Miguel González. **A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações?** Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 19 fev. 2018. Palestra. 2018.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

ASSESSORIA de Comunicação Social. **Ministro da Educação entrega Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ao CNE**, 03 abr. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62371>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Eraldo Leme; SILVA, João Carlos da. Notas sobre a Educação Profissional no Brasil: 1930 a 1940. In: BATISTA, Eraldo Leme; SILVA, João Carlos da; ZANARDINI, Isaura Monica (orgs.). **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf, 2018. Disponível em: [http://portalpos.unioeste.br/media/File/sandra.koerich/MIOLO\\_WEB.pdf](http://portalpos.unioeste.br/media/File/sandra.koerich/MIOLO_WEB.pdf). Acesso em: 30 mar. 2018.

BATISTA, Fátima da Silva. **Jovens atores sociais em interlocução com o mundo do trabalho: possíveis mediações são feitas pela escola de ensino médio?** 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [http://www.estacio.br/mestrado/educacao/completa/tmae/fatima\\_da\\_silva\\_batista.pdf](http://www.estacio.br/mestrado/educacao/completa/tmae/fatima_da_silva_batista.pdf). Acesso em: 28 abr. 2018.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, n.1, v.32, jan./ mar. 2016. Belo Horizonte: 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100211&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100211&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 03 nov. 2017.

BETTO, Frei. **A escola dos meus sonhos**. 2013. Disponível em: <http://camaradecultura.org/a-escola-dos-meus-sonhos-artigo-de-frei-betto/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Brasília, DF, jul. 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 17 mar. 2018

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Brasília, DF: dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.** Brasília: ago. 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: o que é.** 2018a. Disponível em: <http://snct.mctic.gov.br/semanact/opencms/Textos/O-que-e>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino Médio.** Brasília, DF: 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16/99. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília: out. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 39/ 2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/ 2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.** Brasília, DF: dez. 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf). Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: 21 nov. 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rcb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rcb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4/ 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.** Brasília, DF: 17 dez. 2018d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino.** 2016a. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/DOCUMENTO\\_AREA\\_ENSINO\\_24\\_MAIO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cnct-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cnct-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 mar. 2018.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/juventude-e-ensino-medio-sujeitos-e-curriculos-em-dialogo/>. Acesso em: 20 out. 2017.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n.3, 2005a. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf). Acesso em: 22 out. 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS,



Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./ abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CORREIA, Ana Paulo Pupo. **Projeto pedagógico de curso - Técnico em nível médio integrado em Edificações**. Canoinhas, 2015. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CANOINHAS\\_TECNICO\\_INTEGRADO\\_EDIFICA%C3%87%C3%95ES\\_PPC.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CANOINHAS_TECNICO_INTEGRADO_EDIFICA%C3%87%C3%95ES_PPC.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 22 abr. 2018

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40 - 52, set./ dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro: SENAC, 1984.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297 - 316, set. - dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

EL mal uso de la tecnología. Steve Cutts. Publicado em 2017. Online. (2min29s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyOoHtyyI0U&t=1s>. Acesso em: 08 out. 2018.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ridendo Castigat Mores, 1999.

ESTEVEES, Luis Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. **VI Congresso Português de Sociologia: Mundos sociais**,

**saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa**, jun. 2008. Disponível em: <http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

FECAM - Federação Catarinense de Municípios. **SIDEMS - Sistema de indicadores de desenvolvimento humano municipal sustentável**. 2010. Disponível em: <https://indicadores.fecam.org.br/indice/municipal/ano/2018/codMunicipio/58>. Acesso em: 17 nov. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. **Porto das Letras**, v. 2, n.1, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2658/9381>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação profissional e tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/434>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/ 2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./ set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIMENO SACRISTAN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTAN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2010.

GIMENO SACRISTAN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUSMÃO, Claudio Alexandre. **Educação profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: a perda do caráter profissionalizante?** 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20249>. Acesso em: 28 abr. 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30 - 41, nov. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 nov. 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Canoinhas**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=4203808>. Acesso em: 17 nov. 2018.

IFSC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Anuário estatístico 2017**. 2018a. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 05 mar. 2018.

IFSC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Onde tudo começou**. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/historico>. Acesso em: 05 mar. 2018b.

IFSC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 - 2019**. Florianópolis: 2017. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

JUVENTUDE: espaço de todos, espaço de ninguém. Produção: Nicolas Soares et al. Curitiba, PR: 2014. Online. (3min18s). Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/20451>. Acesso em: 25 jan. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35 - 57, nov. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>. Acesso em: 21 abr. 2018.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: **7º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**, 11 - 13 jul. 2018, Fortaleza. Atas. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 03 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MAGALHÃES, Ricardo Rodrigues. **A formação política dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN - CNAT**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:  
<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/896/Ricardo%20Rodrigues%20Magalh%C3%AAs%20A%20forma%20a7%20a3o%20pol%20adica%20dos%20estudantes%20do%20ensino%20m%20a9dio%20integrado...pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÇAL, Ineuza Michels. **Projeto pedagógico de curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio**. Canoinhas, 2015. Disponível em:  
[http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/5-CANOINHAS\\_TEC\\_INTEGRADO\\_ALIMENTOS\\_PPC.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/5-CANOINHAS_TEC_INTEGRADO_ALIMENTOS_PPC.pdf). Acesso em: 18 nov. 2018.

MARIN, Maria Angélica Bonadiman (coord.). **Boletim**, n. 1, jun. 2011. Disponível em:  
[http://canoinhas.ifsc.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=92%3Abol%C3%A9tim-informativo-2011&catid=37&Itemid=65](http://canoinhas.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=92%3Abol%C3%A9tim-informativo-2011&catid=37&Itemid=65). Acesso em: 05 mar. 2018.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude e participação: disputas e relações no cotidiano escolar**. 2013. Disponível em:  
<http://observatoriadajuventude.ufmg.br/publication/view/juventude-e-participacao-disputas-e-relacoes-no-cotidiano-escolar/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, v.23, n. 1, p. 98 – 106, Piauí, jan. - jun. 2014. Disponível em:  
<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/0>. Acesso em: 27 maio 2018.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20,

n. 63, out./ dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 dez. 2018.

MÚSICA de trabalho – Legião Urbana legendado. Publicado em 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NZylr8Wa8Pc>. Acesso em: 12 mar. 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 11 dez. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRO dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Produção: Tambellini Filmes. Rio de Janeiro: Tambellini Filmes, 2007. Online. (88min). Color. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu\\_l&t=12s](https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_l&t=12s). Acesso em: 08 out. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008**. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 03 nov. 2017.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a.11, v. 19, n. 39, p.15 - 29, jan./ jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.



RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martín. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 - 50, set. / dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=19>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69 - 90, jan./ mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00069.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Tradução de Maria Encarnación Moya. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: princípios ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 427 - 466, jul./ dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: [https://caco.ifsc.edu.br/arquivos/ead/PROEJA\\_curriculo\\_integrado.pdf](https://caco.ifsc.edu.br/arquivos/ead/PROEJA_curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 19 nov. 2018.

SILVA, Adriano Larentes da, et al (orgs.). **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

Disponível em:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro\\_completo\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_13\\_10\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf). Acesso em: 14 abr. 2018

SILVA, Monica Ribeiro da; FERRETI, Celso João. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia.

**Educação e Sociedade**, v.38, n. 139, p. 385 - 404, abr./ jun. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei.

Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403 - 417, abr. - jun. 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 03 abr. 2018.

SILVEIRA, Raquel Francisca da. **A ausência de sentido da formação profissional para o público adolescente: uma investigação no Ensino Médio Integrado no IFTO/ Palmas**. 2015. 71f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) -

Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/107>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores.

In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.).

**Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista**



**Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400201&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400201&lng=pt&tlng=pt).

STOSKI, Patricia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela Gonçalves de (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventudes e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em:  
[http://www.academia.edu/2116274/Rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autoria\\_de\\_pensamento\\_para\\_a\\_inclus%C3%A3o\\_e\\_a\\_forma%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 01 dez. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287- 1302, set./dez. 2007. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo P. B. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51 - 85, jan./ abr. 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0436127.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

(pais, mães ou responsáveis legais dos participantes da pesquisa menores de 18 anos)

Seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do Ensino Médio Integrado”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Ana Cláudia Burmester, sob orientação da professora dr<sup>a</sup> Roberta Pasqualli, para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

1) **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a relação dos estudantes com o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado e os espaços institucionais de participação coletiva. Acredita-se que espaços formativos que abordem a natureza e as características do currículo integrado, bem como discutam as identidades dos estudantes enquanto jovens, podem possibilitar a eles compreender melhor o contexto educacional no qual se inserem e, assim, propor e participar com mais efetividade de momentos decisórios a respeito desse mesmo currículo. Vislumbra-se, dessa maneira, um processo educativo que se mostre, individual e socialmente, significativo.

2) **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de 70 jovens que estudam nos cursos de Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, campus Canoinhas.

3) **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo, seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) será questionado pela pesquisadora. É previsto em torno de uma hora para o preenchimento das respostas às perguntas constantes no questionário. A pesquisa envolve ainda a participação em oficinas formativas e entrevistas para avaliação do processo, as quais serão gravadas em áudio. Seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser mais informações sobre este estudo, vocês podem entrar em contato com a pesquisadora Ana Cláudia Burmester, pelo telefone (47) 99189-1229.

4) **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações básicas e realizadas perguntas sobre o perfil dos estudantes, suas percepções a respeito do currículo do curso Ensino Médio Integrado e sobre os espaços que a instituição possibilita para que os estudantes opinem e participem. O questionário será respondido por meio do Formulários Google, no IFSC, em momento a ser acordado com estudantes, professores e equipe gestora.

5) **SOBRE AS OFICINAS:** Os estudantes participarão de oficinas formativas nas quais discutirão dados apresentados por eles próprios no questionário, garantindo-se o sigilo das identidades; questões específicas quanto ao currículo integrado e os espaços institucionais de participação coletiva. As oficinas serão gravadas em áudio e realizadas no IFSC, em momento a ser acordado com estudantes, professores e equipe gestora.

6) **SOBRE AS ENTREVISTAS:** Os estudantes poderão participar de entrevistas de avaliação da pesquisa, conduzidas, em grupo focal, pela pesquisadora. As entrevistas serão gravadas em áudio e realizadas no IFSC, em momento a ser acordado com estudantes, professores e equipe gestora.

7) RISCOS E DESCONFORTO: Toda pesquisa envolve alguns riscos. No caso desta pesquisa, os riscos dizem respeito à preservação da identidade e da privacidade dos participantes, além da confidencialidade dos dados coletados. Por isso, durante todo o processo, a pesquisadora tomará os cuidados necessários para manter a confidencialidade e preservar a identidade de todos e não ferir a dignidade de nenhum participante. E, caso haja algum prejuízo, deverá ocorrer o ressarcimento. É importante destacar que a pesquisa está em conformidade com a Resolução CNS 466/12, foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética do BOM JESUS IELUSC, Rua Princesa Izabel, 438, Centro, Joinville-SC.

8) CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas, contudo as identidades dos participantes permanecerão confidenciais.

9) BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, fornecendo maiores conhecimentos e relatando práticas pedagógicas exitosas, no que se refere à área da Educação Profissional e Tecnológica e ao currículo integrado.

10) PAGAMENTO: Seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para que seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) participe desta pesquisa. A assinatura deste documento é a garantia da participação voluntária do(a) seu/ sua filho(a)/ pupilo(a) e dos seus direitos enquanto participante da pesquisa. O documento segue em duas vias, uma das quais permanece com o participante da pesquisa e a outra, com a pesquisadora.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

As responsáveis por esta pesquisa são a Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Roberta Pasqualli, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e a pesquisadora Ana Cláudia Burmester, acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (49) 98433-1631 (Roberta) ou (47) 99189-1229 (Ana Cláudia).

Local, dia/ mês/ ano

---

Ana Cláudia Burmester  
CPF: 043.646.989-89

---

Nome e assinatura do pai/ mãe ou responsável legal  
CPF: \_\_\_\_\_

---

Nome do(a) filho(a)/ pupilo(a), participante da pesquisa

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

(participantes da pesquisa com 18 anos ou mais)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do Ensino Médio Integrado”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Ana Cláudia Burmester, sob orientação da professora dr<sup>a</sup> Roberta Pasqualli, para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

1) **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a relação dos estudantes com o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado e os espaços institucionais de participação coletiva. Acredita-se que espaços formativos que abordem a natureza e as características do currículo integrado, bem como discutam as identidades dos estudantes enquanto jovens, podem possibilitar a eles compreender melhor o contexto educacional no qual se inserem e, assim, propor e participar com mais efetividade de momentos decisórios a respeito desse mesmo currículo. Vislumbra-se, dessa maneira, um processo educativo que se mostre, individual e socialmente, significativo.

2) **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de 70 jovens que estudam nos cursos de Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, campus Canoinhas.

3) **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo, você será questionado pela pesquisadora. É previsto em torno de uma hora para o preenchimento das respostas às perguntas constantes no questionário. A pesquisa envolve ainda a participação em oficinas formativas e entrevistas para avaliação do processo, as quais serão gravadas em áudio. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a pesquisadora Ana Cláudia Burmester, pelo telefone (47) 99189-1229.

4) **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão solicitadas algumas informações básicas e realizadas perguntas sobre o perfil dos estudantes, suas percepções a respeito do currículo do curso de Ensino Médio Integrado e sobre os espaços que a instituição possibilita para que os estudantes opinem e participem. O questionário será respondido por meio do Formulários Google, no IFSC, em momento a ser acordado com estudantes, professores e equipe gestora.

5) **SOBRE AS OFICINAS:** Os estudantes participarão de oficinas formativas nas quais discutirão dados apresentados por eles próprios no questionário, garantindo-se o sigilo das identidades; questões específicas quanto ao currículo integrado e os espaços institucionais de participação coletiva. As oficinas serão gravadas em áudio e realizadas no IFSC, em momento a ser acordado com estudantes, professores e equipe gestora.

6) **SOBRE AS ENTREVISTAS:** Os estudantes poderão participar de entrevistas de avaliação da pesquisa, conduzidas, em grupo focal, pela pesquisadora. As entrevistas serão gravadas em áudio e realizadas no IFSC, em momento a ser acordado com estudantes, professores e equipe gestora.

7) **RISCOS E DESCONFORTO:** Toda pesquisa envolve alguns riscos. No caso desta pesquisa, os riscos dizem respeito à preservação da identidade e da privacidade dos

participantes, além da confidencialidade dos dados coletados. Por isso, durante todo o processo, a pesquisadora tomará os cuidados necessários para manter a confidencialidade e preservar a identidade de todos e não ferir a dignidade de nenhum participante. E, caso haja algum prejuízo, deverá ocorrer o ressarcimento. É importante destacar que a pesquisa está em conformidade com a Resolução CNS 466/12 e que foi submetida à Plataforma Brasil, e aprovada pelo Comitê de Ética do BOM JESUS IELUSC, Rua Princesa Izabel, 438, Centro, Joinville-SC.

8) CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. As identidades dos participantes serão mantidas em sigilo. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada participante. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas, contudo as identidades dos participantes permanecerão confidenciais.

9) BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, fornecendo maiores conhecimentos e relatando práticas pedagógicas exitosas, no que se refere à área da Educação Profissional e Tecnológica e ao currículo integrado.

10) PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para que participe desta pesquisa. A assinatura deste documento é a garantia da sua participação voluntária e dos seus direitos enquanto participante da pesquisa. O documento segue em duas vias, uma das quais permanece com o participante da pesquisa e a outra, com a pesquisadora

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

As responsáveis por esta pesquisa são a Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Roberta Pasqualli, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e a pesquisadora Ana Cláudia Burmester, acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (49) 98433-1631 (Roberta) ou (47) 99189-1229 (Ana Cláudia).

Local, dia/ mês/ ano

---

Ana Cláudia Burmester  
CPF: 043.646.989-89

---

Nome e assinatura do participante da pesquisa  
CPF: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

(Participantes da pesquisa menores de 18 anos)

Informação geral: O assentimento informado para o adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou responsáveis. O assentimento assinado pelo adolescente demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: TEMPOS E ESPAÇOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Investigador: Ana Cláudia Burmester

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roberta Pasqualli

Local da Pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - campus Canoinhas

Endereço: Avenida Expedicionários, 2150 - Bairro Campo da Água Verde, Canoinhas/SC

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça à pesquisadora responsável, Ana Cláudia Burmester, para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

### **Informação ao participante da pesquisa**

**Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar a relação dos estudantes com o currículo dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e os espaços institucionais de participação coletiva.**

O que é a pesquisa?

É uma pesquisa na qual os estudantes têm um papel bastante ativo, participando por meio de suas respostas, seus comentários, trazendo contribuições e reflexões sobre as experiências que têm nos seus cursos de Ensino Médio Integrado e no IFSC campus Canoinhas. A pesquisa faz parte do projeto de dissertação de Mestrado da pesquisadora. Para que fazer a pesquisa?

Para que possamos promover espaços de discussão com os estudantes, ouvir as opiniões deles e suas contribuições a respeito dos seus cursos e, assim, também colaborar com o desenvolvimento da instituição e dos cursos integrados.

Como será feita?

A pesquisa está dividida em três momentos. O primeiro é a resposta a um questionário com perguntas abertas, por meio do Formulários Google. Após o questionário, e a partir dos dados levantados por meio dele, serão propostas oficinas formativas aos estudantes. O objetivo dessas oficinas é promover um espaço de discussão e formação a respeito do currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado e também sobre os espaços de participação coletiva que o campus já oferece. Alguns dados dos questionários poderão ser utilizados durante as discussões nas oficinas, mas a identidade dos estudantes será sempre preservada. O momento final é a avaliação de todo o processo, por meio de entrevistas em grupo focal. Grupo focal é uma metodologia que trabalha com um número limitado de pessoas.

Quais os benefícios esperados com a pesquisa?

Primeiramente, esperamos promover uma experiência significativa para os estudantes que participarem. Além disso, esperamos que as oficinas possam ser vistas como uma metodologia eficaz para que os estudantes compreendam melhor seus cursos e possam participar mais ativamente dos espaços coletivos da instituição, colaborando com o desenvolvimento e o aprimoramento de seus cursos. Dessa forma, esperamos que a participação dos estudantes possa trazer, futuramente, benefícios para outras pessoas.

Observações importantes:

Durante as oficinas e entrevistas, será solicitada autorização para gravar esses momentos, em áudio. As informações gravadas serão utilizadas para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado da pesquisadora. Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou revistas científicas, mas sempre mantendo a confidencialidade dos dados e preservando a identidade dos estudantes.

Caso você aceite participar, a pesquisa envolverá os três momentos acima descritos, os quais deverão ser desenvolvidos ao longo do segundo semestre de 2018, nas dependências do IFSC Campus Canoinhas, em dias e horários a combinar com os estudantes, professores e com a equipe gestora do campus.

Não existirá nenhuma despesa para os participantes da pesquisa.

Toda pesquisa envolve alguns riscos. No caso desta pesquisa, os riscos dizem respeito à preservação da identidade e da privacidade dos participantes, além da confidencialidade dos dados coletados. Por isso, durante todo o processo, a pesquisadora tomará os cuidados necessários para manter a confidencialidade e preservar a identidade de todos e não ferir a dignidade de nenhum participante. E, caso haja algum prejuízo, deverá ocorrer o ressarcimento.

É importante destacar que a pesquisa está em conformidade com a Resolução CNS 466/12 e que foi submetida à Plataforma Brasil, e aprovada pelo Comitê de Ética do BOM JESUS IELUSC, Rua Princesa Izabel, 438, Centro, Joinville-SC.

A participação é voluntária. Por isso, caso você opte por não participar, não haverá prejuízo ou represálias.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante da pesquisa, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a investigadora do estudo: Ana Cláudia Burmester, telefone fixo número: (47) 3627-4500; celular (47) 99189-1229; e-mail: [acburmester@gmail.com](mailto:acburmester@gmail.com). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante da pesquisa, você pode contatar a professora doutora Roberta Pasqualli, orientadora da pesquisa, pelo número: (49) 98433-1631.



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Este TERMO DE ASSENTIMENTO será assinado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora.

---

Nome do participante da pesquisa

ASSINATURA

DATA:

Ana Cláudia Burmester \_\_\_\_\_

Pesquisadora

ASSINATURA

DATA:

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada TEMPOS E ESPAÇOS PARA (RE)PENSAR O CURRÍCULO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. Nenhuma pergunta é de preenchimento obrigatório. No entanto, as informações repassadas por você auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa. Lembramos que seus dados serão mantidos em sigilo.

### PARTE 1: QUEM É VOCÊ?

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Município/ Estado em que reside:
- d) Rede escolar em que concluiu o Ensino Fundamental II (9º ano):  
(  ) Pública (  ) Privada
- e) Curso técnico: (  ) Alimentos (  ) Edificações
- f) Exerce atividade remunerada (Jovem Aprendiz, estágio, bolsista de pesquisa ou extensão, trabalho assalariado, etc.)? Qual?
- g) Contribui com a renda familiar? (  ) Sim (  ) Não
- h) Com quais pessoas você passa mais tempo no seu dia a dia? Em que tipos de atividades vocês participam (ex: atividades artísticas, atividades esportivas, atividades domésticas, atividades escolares, atividades religiosas etc.)?
- j) Que tipos de manifestações culturais (dança, música, teatro, artes visuais, cinema, literatura, etc.) você vivencia no seu cotidiano? Em quais espaços (espaços públicos ou privados, associações, grupos de amigos, redes sociais, IFSC, etc.)?
- k) Onde você se enxerga daqui a 1 ano? E daqui a 5 anos?
- l) O que o IFSC representa para você, hoje?
- m) O que significa ser jovem, para você?

### PARTE 2: COMO É O CURSO QUE VOCÊ FAZ?

- a) Imagine que alguém que você não conhece lhe pergunta como são o IFSC e o curso que você faz. O que você responderia?
- b) Você tem amigos(a), da mesma faixa etária, que fazem o Ensino Médio em outra escola? Quais são as semelhanças e diferenças que você observa entre a sua experiência escolar e a de seus amigos(a)?
- c) Qual era a sua compreensão sobre cursos de Ensino Médio Integrado, antes de ingressar no curso? Após o ingresso, essa compreensão mudou?
- d) Você enfrentou ou enfrenta alguma dificuldade para fazer o curso de Ensino Médio Integrado? Qual(is)? Por quê?
- d) Ao longo do curso de Ensino Médio Integrado, quais as experiências mais significativas que você vivenciou? Por quê?
- e) Por que você está fazendo um curso de Ensino Médio Integrado?

### PARTE 3: QUAL É A SUA PARTICIPAÇÃO?

“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério/ O jovem no Brasil nunca é levado a sério/ Sempre quis falar/ Nunca tive chance/ Tudo que eu queria estava fora do meu alcance (...)”.

“Não é sério”, música de Alexandre Abrão, Carlos Duarte, Liliane Carvalho e Renato Peres.

- a) A música, interpretada pela banda Charlie Brown Jr. foi lançada no ano 2000. Passados 18 anos, você considera que a ideia destacada no trecho retrata a sociedade brasileira? Por quê?
- b) Você participa de algum espaço coletivo, no IFSC, no qual são tomadas decisões? Qual? Que tipos de decisões são tomadas?
- c) Você participa de algum espaço coletivo, no IFSC, no qual são discutidos temas do seu interesse? Qual? Que tipos de temas são discutidos?
- d) Se você quiser fazer alguma sugestão sobre o curso de Ensino Médio Integrado que você realiza, qual é o espaço que o IFSC oferece para você expor sua opinião?
- e) Dentro do IFSC, você já teve a oportunidade de dar opiniões e sugestões sobre o seu curso? Em caso afirmativo, você viu essas opiniões e sugestões serem levadas em consideração?

## APÊNDICE E - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO SUPERIOR E  
CENTRO EDUCACIONAL  
LUTERANO BOM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

**Pesquisador:** ANA CLAUDIA BURMESTER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88340218.4.0000.5365

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.674.257

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa faz parte do projeto de dissertação de Mestrado da pesquisadora. Está bem fundamentada.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Desenvolver, junto aos jovens estudantes dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFSC câmpus Canoinhas, propostas de tempos e espaços coletivos de participação para (re)pensar o currículo desses cursos.

**Objetivos Secundário:**

- a) Conhecer os referenciais que subsidiem as discussões acerca do currículo integrado e das juventudes.
- b) Compreender o perfil dos estudantes os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFSC câmpus Canoinhas, bem como suas percepções a respeito do currículo de seus cursos e dos espaços institucionais de participação coletiva.
- c) Promover encontros para discussão e formação sobre o currículo integrado, levando-se em consideração as identidades dos jovens e a natureza da formação em Educação Profissional e Tecnológica.

**Endereço:** Rua Princesa Isabel 438, Sala no prédio da Fundação Cultural Deutsche Schöle, piso térreo, corredor ao lado  
**Bairro:** Centro **CEP:** 89.201-270  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3028-8049 **Fax:** (47)3028-8099 **E-mail:** cep@ielusc.br

INSTITUTO SUPERIOR E  
CENTRO EDUCACIONAL  
LUTERANO BOM



Continuação do Parecer: 2.674.257

d) Elaborar um produto educacional caracterizado como oficinas formativas, sistematizado no formato de um roteiro e construído em conjunto com os estudantes participantes da pesquisa, e que servirá de fundamento para a instituição pensar seus espaços coletivos de participação, nos quais os estudantes podem opinar e sugerir a respeito do currículo de seus cursos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Tendo em vista as resoluções n. 510/2016 e 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, no que se refere às questões éticas da pesquisa, é preciso considerar o cuidado necessário com a preservação da privacidade dos estudantes que participarem da pesquisa. Para isso, primeiramente, será organizado um momento coletivo de apresentação da proposta da pesquisa, a fim de que estudantes e seus responsáveis legais possam esclarecer qualquer dúvida. Somente após este momento será solicitada a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os responsáveis, e do Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido, para os estudantes adolescentes. A assinatura dos termos, para além do aspecto legal da participação livre e voluntária, prevê a compreensão da natureza da pesquisa e da indispensável confidencialidade dos dados e preservação da identidade e da privacidade dos sujeitos participantes. O questionário será respondido sem a exigência de identificação do nome do participante e sem a previsão de perguntas de resposta obrigatória. Os dados coletados serão utilizados para a organização das oficinas formativas, produto educacional do projeto. Também serão utilizados para promover discussões e reflexões durante a oficina, tomando-se o cuidado, no entanto, de serem apresentados de forma que não seja possível a identificação das respostas individuais, uma vez que a pesquisa importa os aspectos coletivos e não respostas individuais. As oficinas serão conduzidas pela pesquisadora, de forma a não expor o posicionamento individual de nenhum participante, mas sempre buscando a manifestação coletiva sobre os temas abordados. Da mesma forma, durante as entrevistas em grupo focal, a pesquisadora conduzirá os tópicos, a partir de roteiro semi estruturado, destacando a importância da contribuição de cada estudante e do respeito às opiniões dos colegas. Tanto para as oficinas quanto as entrevistas será solicitada autorização para a gravação em áudio, processo já destacado

Endereço: Rua Princesa Isabel 438, Sala no prédio da Fundação Cultural Deutsche Schule, piso térreo, corredor ao lado  
Bairro: Centro CEP: 89.201-270  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3026-8049 Fax: (47)3026-8099 E-mail: cep@ielusc.br

**INSTITUTO SUPERIOR E  
CENTRO EDUCACIONAL  
LUTERANO BOM**



Continuação do Parecer: 2.074.257

nos termos de consentimento e esclarecimento.

**Benefícios:**

A metodologia participante, proposta para a pesquisa, e as oficinas formativas são abordadas enquanto possibilidades de envolver os estudantes em um processo de aprendizagem, dentro do contexto do currículo Integrado e tendo em vista o ideal da formação Integral dos sujeitos. Assim, esperasse, primeiramente, que a experiência possa ser significativa para os próprios participantes. Os benefícios futuros esperados para a pesquisa dizem respeito ao desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre o currículo Integrado e seus sujeitos. Já o produto educacional proposto - as oficinas formativas - são concebidas para serem uma possibilidade de prática pedagógica que colabore com a organização de espaços Institucionais coletivos, nos quais os estudantes possam participar, de forma mais qualificada, discutindo aspectos do currículo Integrado de seus cursos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e todos os itens foram atendidos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados e atualizados conforme Resolução CNS 456/12.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto apto para execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado aceita o parecer do relator e aprova o projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1098212.pdf	19/05/2018 09:18:48		Aceito
Outros	carta_resposta_cep.pdf	19/05/2018 09:17:25	ANA CLAUDIA BURMESTER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_maiores18.pdf	19/05/2018 09:16:45	ANA CLAUDIA BURMESTER	Aceito

Endereço: Rua Princesa Isabel 438, Sala no prédio da Fundação Cultural Deutsche Schöle, piso térreo, corredor ao lado  
Bairro: Centro CEP: 89.201-270  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3028-8049 Fax: (47)3028-8090 E-mail: cep@ielusc.br

**INSTITUTO SUPERIOR E  
CENTRO EDUCACIONAL  
LUTERANO BOM**



Continuação do Parecer: 2.674.257

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	19/05/2018 09:16:12	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.pdf	19/05/2018 09:15:22	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	19/05/2018 09:13:21	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	30/03/2018 10:33:21	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto
Outros	questionario.pdf	30/03/2018 10:32:57	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_plataforma_brasil.pdf	30/03/2018 10:31:01	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto
Outros	autorizacao.pdf	29/03/2018 16:01:27	ANA CLAUDIA BURMESTER	Acelto

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

JOINVILLE, 24 de Maio de 2018

---

**Assinado por:**  
**Solange Abroscal Iervolino**  
(Coordenador)

Endereço: Rua Princesa Isabel 438, Sala no prédio da Fundação Cultural Deutsche Schöle, piso térreo, corredor ao lado  
Bairro: Centro CEP: 89.201-270  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3028-8040 Fax: (47)3028-8099 E-mail: cep@teluac.br

## APÊNDICE F – ATIVIDADE DA OFICINA FORMATIVA, COM USO DA FERRAMENTA MENTIMETER

Ir para [www.menti.com](https://www.menti.com) e use o código 65 27 24

Como você descreve a ideia de "INTEGRAR"?

respeito interação correlação equidade aliança balanço

Mentimeter

2

Ir para [www.menti.com](https://www.menti.com) e use o código 29 58 40

Como você descreve a ideia de "INTEGRAR"?

balanço aliança equidade correlação interação respeito

Mentimeter

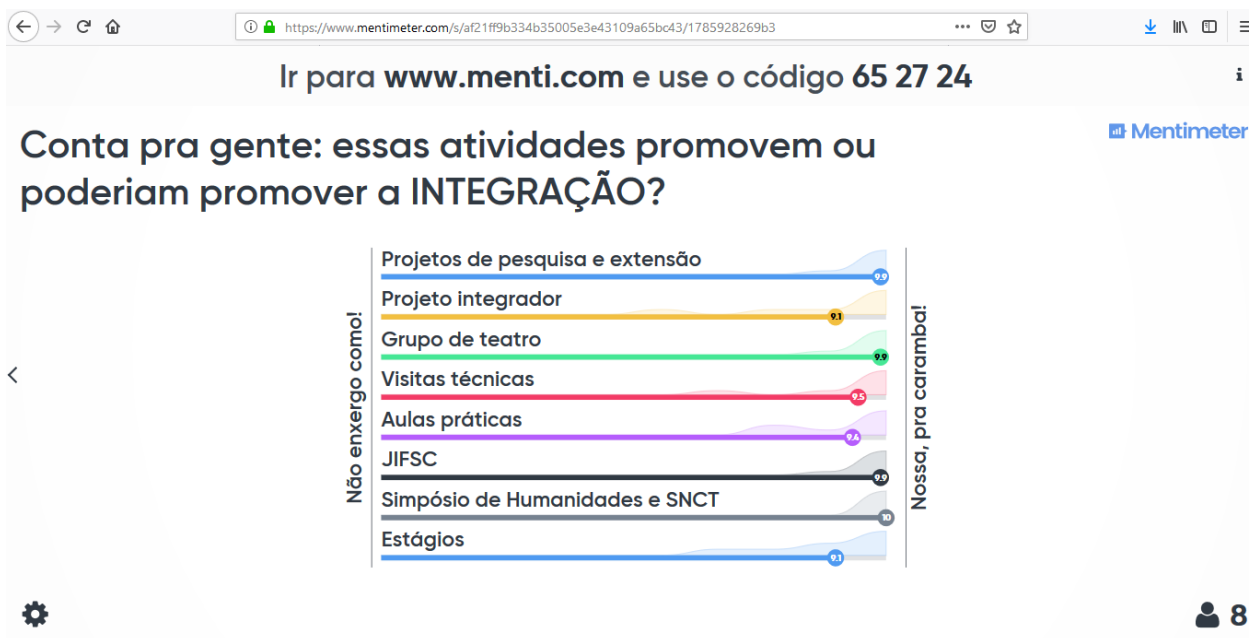
2

Digite aqui para pesquisar

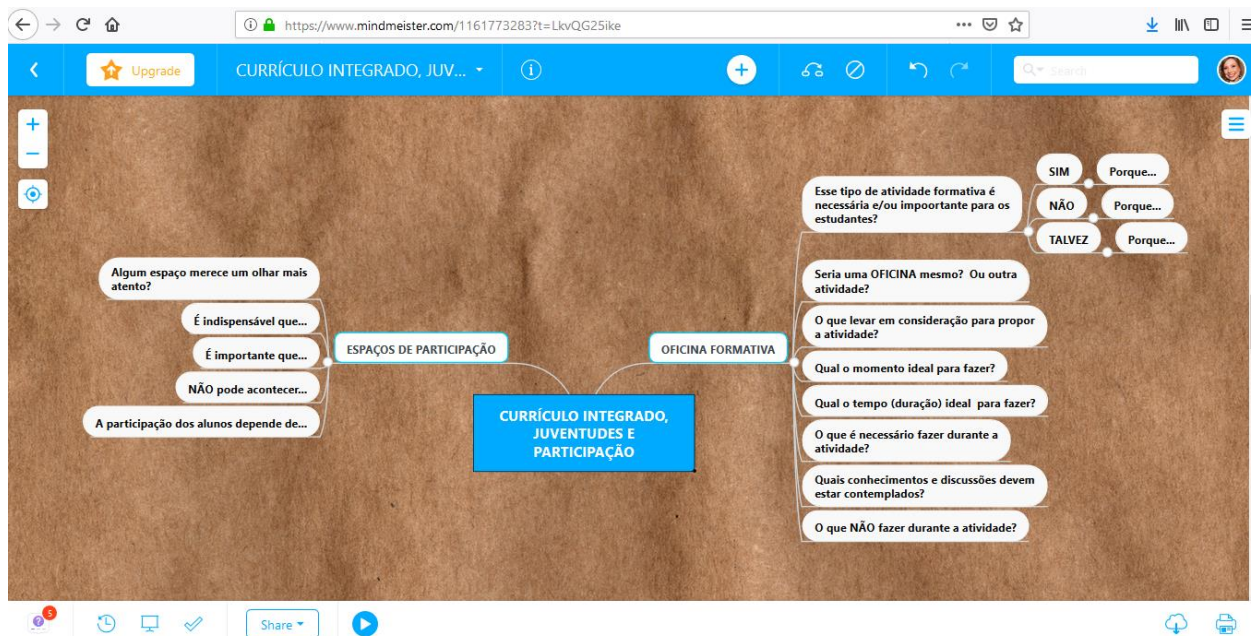
POR 10:00  
PTB 23/10/2018



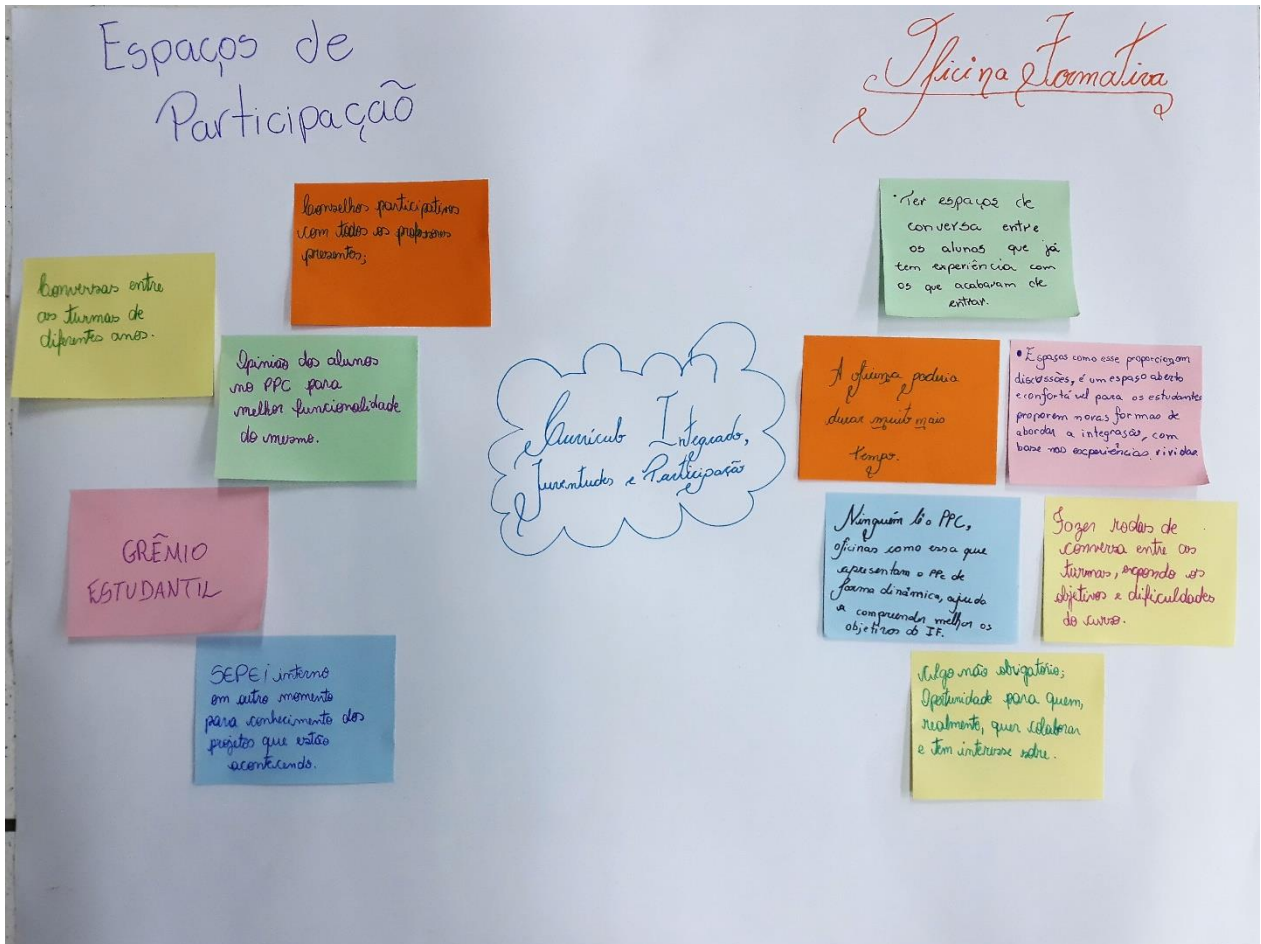
## APÊNDICE G – ATIVIDADE DA OFICINA FORMATIVA, COM USO DA FERRAMENTA MENTIMETER



## APÊNDICE H – PERGUNTAS DE ORIENTAÇÃO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA



## APÊNDICE I – SISTEMATIZAÇÃO DA OFICINA, DESENVOLVIDA PELOS PARTICIPANTES



# Oficina Formativa

• Ter espaços de conversa entre os alunos que já tem experiência com os que acabaram de entrar.

A oficina poderia durar quinto ou sétimo tempo.

• Espaços como esse propiciam discussões, é um espaço aberto e confortável para os estudantes proporem novas formas de abordar a integração, com base nas experiências vividas.

Ninguém lê o PPC, oficinas como essa que apresentam o PPC de forma dinâmica, ajudam a compreender melhor os objetivos do IF.

Ter espaços de conversa entre os turnos, segundo os objetivos e dificuldades do curso.

Algo não obrigatório, oportunidade para quem, realmente, quer elaborar e tem interesse sobre.



# Espaços de Participação

Conversas entre  
as turmas de  
diferentes anos.

Conselhos participativos  
com todos os professores  
presentes;

Opinões dos alunos  
no PPC para  
melhor funcionalidade  
do mesmo.

GRÊMIO  
ESTUDANTIL

SEPEI interino  
em outro momento  
para conhecimento dos  
projetos que estão  
acontecendo.