

CURRÍCULO INTEGRADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS DOS CURSOS OFERTADOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA¹

*Leusa Fátima Lucateli Possamai • Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho
• Saionara Greggio • Sandra Aparecida Antonini Agne • Erica Mastela Benincá*

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Edital 19/2014/PROPI pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina, com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFSC.

Introdução

Os anos 2000 caracterizaram-se como um período de inúmeras mudanças na educação profissional brasileira. Um dos marcos dessa década foi a publicação do Decreto-lei 5.154/2004, que recolocou nas pautas das instituições educacionais o debate sobre a articulação entre a educação profissional e a educação básica. Entre as formas de articulação previstas nesse Decreto está o ensino médio integrado, voltado à conclusão do nível médio e à habilitação profissional técnica na mesma instituição de ensino, a partir de um projeto pedagógico único (BRASIL, 2004).

Com o ensino médio integrado, educadores e gestores de todo o Brasil foram desafiados a pensar na materialização do chamado currículo integrado, rompendo com a histórica dicotomia entre o ensino médio e o técnico. Entre as instituições que passaram a ofertar o médio integrado a partir de 2004 está o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Nessa Instituição, a elaboração dos projetos dos cursos de nível médio foi orientada pela construção de um projeto que superasse a dualidade entre a formação específica e a formação geral, de forma a deslocar o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação da pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A partir do Decreto 5154/2004, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi colocada como prioritária, não havendo mais amparo legal para o ensino puramente técnico no âmbito dos Institutos Federais.

No Instituto Federal de Santa Catarina, a política de ensino integrado intensificou-se a partir de 2009, exigindo a construção de projetos que rompessem com a dualidade entre formação geral e técnica. Nesse contexto, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado² percebeu a necessidade de conhecer os projetos dos cursos integrados implementados no âmbito do IFSC. A partir da análise de uma amostra de projetos de cursos, pretendeu-se identificar as concepções pedagógicas predominantes nos mesmos, bem como as formas de integração propostas pelos cursos de ensino médio integrado nesta instituição. Os resultados dessa pesquisa serão apresentados neste artigo.

² Em 2009, o *Campus* Chapecó passou a ofertar o Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na modalidade EJA; diante disso os docentes sentiram a necessidade de aprofundar os estudos sobre as especificidades da EJA e criou-se o Grupo de Estudo e Pesquisa em Materiais Didáticos para o PROEJA. Em 2011, com a oferta do Ensino Médio Integrado em Informática, esse Grupo de Pesquisa passou a dedicar-se aos estudos sobre Currículo Integrado e Saberes Docentes. Em pesquisas anteriores, o grupo dedicou-se à análise de práticas interdisciplinares no *Campus* Chapecó. A partir do conhecimento obtido com as pesquisas no próprio *campus*, surgiu o interesse do Grupo de Pesquisa de estudar os projetos de outros cursos integrados ofertados pelo IFSC.

Fundamentação teórica

Compreender a educação integrada pressupõe compreender também que a educação brasileira sempre foi fortemente marcada pelas tendências liberais das aptidões individuais, do ensino humanístico, da cultura geral, do mesmo saber para todos os alunos (ARAÚJO; RODRIGUES; SILVA, 2014). De acordo com essas tendências, o sucesso individual depende do esforço de cada um, sendo que, para os que não conseguem conquistar o lugar entre os mais capazes, reserva-se o ensino profissionalizante, cujo objetivo principal seria a preparação de mão de obra para a indústria. Entretanto, há também tendências filosóficas progressistas, ou as chamadas teorias da resistência, que definem as escolas como espaços contraditórios, ideológicos e que proporcionam o desenvolvimento em direção a uma cidadania concreta e ativa. É preciso, portanto, ter consciência de que essas tendências, liberal e progressista de educação, disputam espaço na sociedade.

Historicamente, a formação dos trabalhadores brasileiros, realizada por meio da educação, tem se estruturado a partir do binômio instrução e formação, libertar e oprimir. Todavia, para a classe trabalhadora, uma formação que apenas vise ao desempenho de atividades específicas não interessa e não dá conta da construção da sua autonomia, da sua identidade de classe. Faz-se necessária uma formação ampla e consciente que promova a integração entre a formação profissional e as práticas sociais dos trabalhadores (ARAÚJO; RODRIGUES; SILVA, 2014). Existem três elementos imprescindíveis que precisam ser compreendidos articuladamente para efetivar uma prática contra-hegemônica que promova uma perspectiva integradora: “os compromissos políticos, epistemológicos e pedagógicos, por estarem imbricados e comprometerem o projeto de ensino integrado com o horizonte de liberdade” (IBID, 2014, p. 162). Nesse sentido, nota-se que tanto o caráter social quanto o político da educação implicam diretamente nas finalidades educacionais para a formação dos sujeitos e da sociedade, não sendo apenas uma mera questão de instrução. Em um projeto de ensino integrado, a educação deve ter também fins sociais e não apenas pedagógicos. Um projeto de ensino integrado carrega necessariamente conteúdo político e, para ser contra-hegemônico, precisa estar fundamentado numa epistemologia da práxis.

No cenário brasileiro, Paulo Freire, na década de 1950, apresenta uma proposta de educação que visa superar a concepção liberal ou “bancária” como ele chamava, propondo uma educação orientada pela práxis, sendo problematizadora e dialógica. Para esse autor, “é na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” que o ser humano se faz humano (FREIRE, 2006, p. 90). Educação que parte do diálogo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem — alunos, professores, gestores e comunidade — para chegar ao conteúdo programático, que, por sua vez, é entendido como uma parte e não o todo do currículo escolar.

De acordo com Silva (2001, p. 33), o grande desafio que prevalece no campo educacional, especialmente em projetos inovadores, integrados e interdisciplinares é fazer a pedagogia de Freire, ou seja, “fazer a educação com o educando, e não para ele”, criar e recriar coletivamente leituras de mundo, possibilitando a libertação de práticas desumanizadoras, injustas e antiéticas.

Concepções de Currículo

Nas últimas décadas, inúmeros estudiosos do campo da Educação têm se dedicado a teorizar sobre currículo, tema que, segundo Arroyo (2011), tornou-se um “território em disputa”. Para Goodson (2013, p. 17), “os conflitos sobre a definição de ‘currículo’ indicam uma luta constante a partir das aspirações e objetivos de escolarização”, acrescenta ainda que “um dos problemas frequentes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2013, p. 67).

Sacristán (2000, p. 15), por sua vez, salienta que: “o currículo é uma práxis que não se esgota na parte explícita da socialização cultural nas escolas”, pois reagrupa em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica ou de ensino, que se expressa em comportamentos práticos diversos e na qual se estabelece um diálogo entre diferentes agentes sociais, técnicos, alunos, professores, e outros. Para esse autor, o currículo é tecido na prática e dentro dela ganha significado.

Ainda conforme Sacristán (2000), a análise do currículo, seus conteúdos e formas permite entender a missão da instituição escolar, uma vez que o currículo cumpre a função de ser expressão do projeto de cultura e socialização por meio dos conteúdos, do formato e das práticas que cria em torno de si. Esses aspectos do currículo, que se apresentam aos professores e aos alunos, são uma opção historicamente construída, sedimentada numa determinada trama cultural, política, social e escolar. O currículo está carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados, “pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (p. 17).

Para Freire (2006), o currículo é o resultado do diálogo estabelecido entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, nesse processo, o que determina o que será estudado, como, para quê e por quê é a necessidade emergida do diálogo entre os sujeitos.

De acordo com Arroyo (2011), todo currículo carrega em si uma determinada percepção em relação aos alunos, que pode ser identificada na maneira como os saberes escolares são organizados. O entendimento mais comum que se constata

nos currículos é de uma formação para o emprego mais do que uma formação para a cidadania, caracterizando-se em treinamento. Entretanto, para Arroyo (2011), essa visão ainda está longe de ser superada, as orientações curriculares continuam mais pautadas nas demandas do mercado de emprego do que no trabalho como princípio educativo. Como consequência, quando as competências e habilidades, supostamente demandadas pelo mercado passam a orientar os currículos, a docência transforma-se em mero treinamento para o emprego (ARROYO, 2011).

Moreira e Silva (2002) propõem uma discussão do currículo a partir da Teoria Crítica e argumentam sobre sua centralidade na práxis educacional, tendo em vista que os conhecimentos escolares são selecionados e organizados a partir dele. Esses autores destacam que a Teoria Crítica tem buscado ir além do “como” do currículo em direção ao “por quê”, de modo a entender “como” e “por quê” os conhecimentos escolares são selecionados e organizados de determinadas maneiras.

Ao discutir sobre a importância de se analisar o currículo a partir de uma perspectiva crítica, Moreira e Silva (2002, p. 29) destacam que “grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste em efetuar” a identificação das relações de poder que atravessam o currículo, para que se possa entender a quem interessa a sua hegemonia e que forças operam sobre o currículo para que ele produza identidades sociais que perpetuem as relações de poder existentes.

Giroux e Simon (2009, p. 93) mencionam que, no início dos anos 2000, nos EUA, “as escolas passaram a ser áreas de treinamento para diferentes setores da força de trabalho; passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à expansão da produção interna e do investimento externo”. De acordo com esses autores, o currículo não é um elemento natural, fixo, nem tampouco neutro. Por isso, está sujeito a ser mudado ou transformado, de forma a valorizar a vida cotidiana e a cultura popular em detrimento da perpetuação das relações de poder existentes, que pretendem manter-se por meio do currículo escolar.

Currículo Integrado

Conforme mostram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os debates e formulações no campo do currículo integrado, que ocorreram a partir de 2004 com o Decreto 5.154/2004, reavivaram formulações defendidas por diferentes setores da sociedade brasileira desde a década de 1980, inclusive na Constituinte de 1987 e posteriormente nas propostas para a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1988. Foi nessa década, segundo os autores, que se introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnia, visando romper com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

Porém, desde esse período, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o que se buscava era que o ensino médio fosse reconhecido como uma etapa formativa vinculada ao trabalho como princípio educativo e ao uso da ciência como força produtiva, numa perspectiva politécnica. Desde então, defendia-se que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorreu especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

Com a publicação do Decreto-lei 2.208/1997, as propostas de implantação do currículo integrado no sistema público de ensino brasileiro seriam obliteradas pelas reformas neoliberais e pelo pragmatismo educacional que ganhou força com a ascensão da Pedagogia das Competências, especialmente no contexto do ensino técnico e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Dessa forma, o currículo integrado só seria materializado como política pública no Brasil com a publicação do Decreto 5.154/2004.

Projetado a partir de uma perspectiva politécnica, o currículo integrado tem como referência autores vinculados à pedagogia histórico-crítica, ao materialismo histórico-dialético e a um campo que se constituiu no meio acadêmico como Educação e Trabalho. Entre os principais pressupostos do currículo integrado estão a crítica a uma educação meramente instrumental, focada unicamente no mercado de trabalho, a compreensão da técnica e dos conhecimentos técnicos como produção humana, a indissociabilidade e a quebra de hierarquias entre conhecimentos técnicos e gerais, a visão de que o trabalho deve ser um princípio educativo e de que a interdisciplinaridade deve ser um pressuposto que orienta a construção dos currículos. Segundo Ramos (2008, p. 115), a proposta do currículo integrado “defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”. É uma proposta, portanto, que visa integrar formação geral, técnica e política.

Em função dos inúmeros paradigmas que precisam ser superados, a efetivação do currículo integrado no cotidiano escolar é uma tarefa bastante desafiadora para educadores, educadoras e demais envolvidos em sua implementação. Entre os inúmeros desafios do currículo integrado estão a realização de um trabalho interdisciplinar, o rompimento das hierarquias construídas historicamente entre as áreas do conhecimento e a abertura dos envolvidos para o trabalho coletivo e para novas experiências pedagógicas. Conforme argumenta Silva (2014), construir o currículo integrado na prática cotidiana da sala de aula exige ousadia e disposição para novas experimentações.

Conforme mostram Silva e Silva (2012), a construção dos projetos de cursos integrados no IFSC ocorre em meio a forte presença de currículos por competência. Trata-se, no entanto, segundo esses autores, de uma competência híbrida, transformada a partir das ações cotidianas nessa instituição.

Compreender como esses embates nacionais relacionados à educação profissional se configuram localmente por meio da oferta de cursos integrados é fundamental para que a própria instituição conheça seu trabalho, reflita sobre suas escolhas e planeje seu futuro.

Metodologia

Para alcançar os objetivos pretendidos com esta pesquisa, primeiramente realizou-se um mapeamento da oferta de cursos integrados nessa Instituição. Nessa etapa foram levantados os *campi* ofertantes bem como os cursos ofertados. Em seguida, foi feito o contato com os *campi* ofertantes de cursos integrados, visando ao acesso ao(s) projeto(s) do(s) curso(s).

Com os projetos em mãos, iniciou-se a etapa de leitura e levantamento de dados de cada um. Nessa fase, cada um dos membros do grupo ficou responsável por ler e analisar dois desses projetos, objetivando levantar as seguintes informações: (a) justificativa para oferta do curso; (b) objetivos do curso; (c) matriz curricular; (d) metodologia proposta; (e) concepções pedagógicas que fundamentam cada projeto; e (f) como se dá a integração entre as áreas técnicas e as de formação geral.

Semanalmente, o grupo reunia-se para a apresentação, análise e discussão dos dados de dois projetos. A partir dos aspectos supracitados, duas categorias da análise emergiram como as mais relevantes para a presente pesquisa: (1) formação de mão de obra ou trabalho como princípio educativo e (2) materialização da integração entre as áreas da formação geral com as das áreas da formação técnica.

O grupo optou pela construção coletiva da análise e da discussão desses dois aspectos, o que contribuiu para a ampliação de seus momentos de estudo. Os resultados da análise serão apresentados a seguir.

Resultados e discussão

Ao todo foram analisados treze projetos de cursos integrados, ofertados em nove *campi* do IFSC, nas seguintes áreas: Agroindústria, Comunicação visual, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Informática, Química, Mecânica, Saneamento e Vestuário. Ao analisarmos os projetos desses cursos, um dos aspectos considerados foi: se a formação proposta encontra-se voltada para o mundo do trabalho, que prevê uma formação integral, ou uma formação para o mercado de trabalho, ou seja, formação de mão de obra, apenas.

Os resultados da análise desse aspecto mostraram que esses dois objetivos de formação se encontram presentes nos projetos. Dos treze

analisados, sete propõem uma formação voltada para o mundo do trabalho e para a humanização. Nesses projetos, a preocupação com uma formação integrada de sujeitos crítico-reflexivos é constante ao longo do texto.

Os projetos embasados na concepção de trabalho como princípio educativo deixam claro que a educação profissional e tecnológica não pode servir como adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho e que uma formação integral tem o “trabalho como princípio educativo para proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas da sociedade, habilitando para a autonomia e capacidade crítica dos sujeitos no exercício da profissão” (PROJETO F, p. 9).

Os projetos que têm a formação para o mundo do trabalho como enfoque também se mostraram coerentes em suas concepções e objetivos ao longo de todo o texto. Destaca-se aqui o projeto K, que ressalta a importância de o IFSC ser:

Uma escola que prepara para o trabalho e para a vida em todas as suas dimensões; que prepara o indivíduo para enfrentar avaliações no campo do conhecimento e também para situar-se como cidadão que se reconhece como sujeito crítico e criador e luta por construir condições de vida digna. (p. 25).

Seis dos projetos analisados têm como enfoque a formação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho. Tal aspecto fica claro no projeto A, por exemplo, quando afirma que a região na qual o curso será ofertado “está carente de mão de obra especializada e que as instituições de ensino da região não conseguem atender a demanda em quantidade e formação técnica específica” (PROJETO A, p. 16).

A análise do projeto D, de modo similar, revelou que o foco do curso proposto é atender a demanda do mercado de trabalho, formar mão de obra competente, qualificada e bem treinada para atender às novas exigências do mercado de trabalho industrial. Nesse projeto não há qualquer menção ao trabalho como princípio educativo, antes tal projeto aponta que as instituições de ensino têm como desafio o atendimento às demandas tecnológicas e à necessidade de formação de profissionais qualificados, ou seja, coloca a instituição de ensino na qual o curso será ministrado a serviço do mercado, sem se preocupar com uma formação mais ampla, para a cidadania.

É importante destacar que, ao longo dos seis projetos que têm como objetivo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, encontram-se termos como “mundo do trabalho”, “formação para a cidadania” e “sujeitos críticos”. No entanto, nesses mesmos projetos prevalecem os termos “mão de obra” e “mercado de trabalho”, ou seja, neles as expressões “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho” parecem ser entendidas como sinônimos. O projeto J, por exemplo, destaca que um dos objetivos específicos do curso proposto é

proporcionar “uma formação integral humanista” (PROJETO J, p. 11). Contudo, ao longo de todo o projeto, percebe-se total predomínio da preocupação com a formação de mão de obra competente para atender às necessidades das indústrias que estão investindo cada vez mais na modernização de seus equipamentos e dos processos produtivos, exigindo, também, “profissionais com qualificação técnica para entender as novas tecnologias, competentes e hábeis para resolver problemas e com uma postura pró-ativa diante deles” (PROJETO J, p. 7).

Os resultados da análise das concepções de formação predominantes nos projetos corroboram o que afirma Arroyo (2011). Segundo o autor, atualmente as orientações curriculares ainda estão mais pautadas nas demandas do mercado de emprego do que no trabalho como princípio educativo. Como consequência, quando as competências e habilidades supostamente demandadas pelo mercado passam a orientar os currículos, a formação transforma-se em mero treinamento para o emprego (ARROYO, 2011).

Por outro lado, ao ser apenas treinado para atender as demandas do mercado, nega-se ao aluno o direito aos conhecimentos do mundo do trabalho produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Sem tais conhecimentos, o sujeito torna-se incapaz de compreender realmente o mundo no qual está inserido, o que pode levar, por exemplo, a atribuir unicamente a si a responsabilidade por seus fracassos profissionais, sem perceber que não passa de uma mercadoria dentro da lógica de formação para a empregabilidade. De acordo com Frigotto (2005, p. 60-61), “o trabalho como princípio educativo é acima de tudo um princípio ético-político e, como tal, constitui-se um dever e um direito de todos”.

Os resultados até aqui apresentados mostram que o Decreto 5.154/2004 ainda não foi totalmente compreendido por aqueles que fazem a educação na prática. Entretanto, é preciso levar em consideração que, apesar de hoje haver uma maior preocupação com a formação pautada no trabalho como princípio educativo, nos *campi* do Instituto Federal de Santa Catarina espalhados pelo estado, essa Instituição esteve, por quase um século, voltada mais para a formação profissional técnica de seus alunos exigida pelo mercado de trabalho. Essa mudança de paradigma é recente e requer que os envolvidos no processo compreendam primeiramente o novo paradigma e se identifiquem com ele para o efetivarem na prática.

Conforme já mencionado, a presente pesquisa também objetivou investigar como se materializa a integração nos cursos de ensino médio no IFSC. Os resultados da análise desse aspecto mostram três realidades: (1) a integração entre as unidades curriculares da formação geral e da área técnica ocorre em uma unidade curricular específica chamada Projeto Integrador (PI); (2) não há uma unidade curricular específica para integrar as diferentes áreas; e (3) não há qualquer menção em relação à integração entre as áreas.

Em seis dos treze projetos analisados, identificou-se a preocupação com a integração entre os conhecimentos gerais e técnicos, por meio de um Projeto Integrador “capaz de integrar efetivamente conhecimentos gerais e técnicos e de possibilitar a formação de educandos capazes de intervir criticamente na realidade e de atuar de forma ética, solidária e competente no mundo do trabalho” (PROJETO G, p. 24).

Contudo, ao analisarmos a matriz curricular dos projetos que indicaram o Projeto Integrador como possibilidade de articulação entre as áreas, verificou-se que a materialização da integração, conforme proposta nos projetos, ocorre das seguintes formas: (1) o PI é uma unidade curricular que está presente em todos os semestres do curso; (2) o PI é uma unidade curricular que está presente nos dois últimos semestres; (3) o PI é uma unidade curricular que está presente somente no último semestre do curso; (4) Não há a unidade PI no curso, apesar de o projeto prever a integração por meio de “projetos integradores”. Esse resultado nos mostra que há diferentes entendimentos de Projeto Integrador nos cursos integrados ofertados pelo IFSC.

Em relação ao conceito de integração, Cardozo (2009) questiona se a adoção do termo integrado, conforme expressa o artigo 3º, § 1º do Decreto nº 5.154/2004, é suficiente para a construção de propostas pedagógicas que busquem a superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica nas quais a educação geral se constitua parte inseparável da educação profissional, ou se teremos apenas junção de conteúdos em grades curriculares baseadas na pedagogia das competências e na ótica da empregabilidade.

A matriz curricular do projeto H, por exemplo, está organizada em três eixos formativos: formação geral, parte diversificada e formação específica. No entanto, não é possível identificar na matriz curricular uma articulação explícita entre as áreas do conhecimento, seja dentro de um mesmo eixo formativo ou entre diferentes eixos. Pelo que propõe o projeto, a integração fica restrita a um momento chamado “Ambiente de Oficinas e Projetos”, considerado um espaço para o trabalho interdisciplinar. Nesse mesmo projeto, há menção de um projeto integrador, que parece, porém, focar apenas nas habilidades e competências necessárias para o desempenho profissional.

No projeto C, por sua vez, o único momento em que se observa integração entre as áreas do conhecimento é no Projeto Integrador. No entanto, por se tratar de uma unidade curricular, não fica claro como ocorrerá sua materialização, mencionando apenas que “o professor responsável pelo projeto integrador estará dedicado à orientação dessas atividades durante o período de desenvolvimento, conclusão e avaliação” (PROJETO C, p. 33), evidenciando, assim, o caráter disciplinar do Projeto Integrador dentro do referido projeto.

Em outro projeto encontra-se que a matriz curricular está organizada em três eixos formativos: formação geral, núcleo diversificado e núcleo específico,

com articulação horizontal e vertical. Entretanto, o projeto não apresenta o modo como esses eixos articularão a formação geral e a área técnica ao longo do curso.

Em outro projeto, que embora mencione que a integração curricular se dará no Projeto Integrador e que este também contribuirá para “a integração entre professores e educandos **ao longo de todo o seu percurso formativo**” (PROJETO J, p.18 [grifo nosso]), a unidade Projeto Integrador está no currículo somente no quarto ano do curso, nos módulos VII e VIII. Esse mesmo fato foi observado também no projeto B, no qual a unidade Projeto Integrador faz parte apenas do último semestre do curso.

Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007, p. 48):

É necessário que a pesquisa como princípio educativo esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude para que não sejam *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Em seis, dos treze projetos analisados, não se percebem momentos de articulação entre as áreas do conhecimento ou trabalhos de formação coletiva, mesmo tratando-se de cursos integrados. É importante destacar que esses seis projetos são os mesmos que apresentam uma concepção de formação para o mercado de trabalho, o que torna a concepção de formação proposta ainda mais questionável, já que sequer menciona a necessidade de integração entre as áreas, desconsiderando completamente o fato de tais cursos serem integrados.

Os resultados aqui mostrados evidenciam que, em termos de discurso escrito, ou seja, daquilo que se encontra nos projetos dos cursos integrados analisados, ainda não há clareza suficiente em relação ao paradigma de formação preconizado pelo Decreto 5.154/2004 para o ensino médio integrado. O mesmo pode-se dizer em relação ao conceito de integração presente nos projetos analisados.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, com base na Teoria Crítica do Currículo, buscamos identificar as concepções pedagógicas predominantes nos projetos dos cursos de ensino médio integrado do IFSC, bem como as formas de integração neles propostas. Fundamentamo-nos nessa teoria por entendermos que ela, entre outras questões, ao buscar ir além do “como” do currículo em direção não só ao

“porquê” da seleção de determinados conhecimentos escolares, mas também da sua organização de determinadas maneiras, fundamenta a construção dos PPCs do ensino médio integrado no IFSC, orientada para a superação do dualismo entre a formação técnica e a geral. Tal teoria desloca, dessa forma, o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humanística, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Levamos em consideração, como abordado no corpo deste trabalho, que entre os principais pressupostos do currículo integrado estão a crítica a uma educação que visa unicamente à formação de mão de obra, à compreensão da técnica e dos conhecimentos técnicos como produção humana, à indissociabilidade e à quebra de hierarquias entre conhecimentos técnicos e gerais. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho como um princípio educativo e a interdisciplinaridade devem ser pressupostos orientadores na construção dos currículos.

A Lei 11.741 de 2008 em seu artigo 36-A define que “[...] o ensino médio, **atendida a formação geral do educando**, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (grifo nosso). Com base nisso, nossa hipótese primária era de que encontraríamos, nos Projetos Pedagógicos dos cursos investigados, objetivos, perfis dos cursos e estruturas curriculares que remetessem a uma formação que tivesse como ponto de partida e de chegada o trabalho como princípio educativo e que revelassem a esperada materialização da integração entre os conhecimentos da formação geral com os da formação técnica. Todavia, corroborando a pesquisa de Silva e Silva (2012), o que encontramos foi uma mistura da teoria das competências com espectros da teoria crítica, especialmente no que se refere à hibridação de expressões tais como: “competências e habilidades”, “mercado de trabalho”, “trabalho como princípio educativo”, “mundo do trabalho e interdisciplinaridade”, no mesmo projeto.

Quanto às concepções de formação predominantes nos projetos, os resultados mostraram, conforme Arroyo (2011), que os currículos ainda são norteados pelas demandas do mercado de trabalho, o que faz com que os PPCs deixem claro em suas linhas que o ensino visa prioritariamente às competências e habilidades necessárias ao emprego, e não a uma formação crítica e cidadã. Entretanto, conforme destaca Frigotto (2005, p. 60-61), “o trabalho como princípio educativo é acima de tudo um princípio ético-político e, como tal, constitui-se um dever e um direito de todos”.

Em relação à materialização da integração entre a formação geral e a técnica, a pesquisa mostrou que o conceito de integração varia muito de um projeto para outro, visto que em alguns ela se revelou bastante clara, enquanto em outros totalmente ausente. O resultado de nossas análises mostrou que aqueles que efetivamente elaboram os PPCs dos cursos, em sua maioria docentes, ainda não se apropriaram das bases e premissas do Decreto 5.154/2004.

Concluimos, portanto, que, ao se estudarem diferentes propostas de ensino médio integrado, é importante perceber se elas se caracterizam como soluções didático-pedagógicas ou se constituem práticas pedagógicas contra-hegemônicas, pois mais importante que a definição de técnicas e procedimentos capazes de promover a integração é o compromisso ético-político com a formação ampla dos trabalhadores e com a sua emancipação.

Diante de um tema tão atual quanto a integração entre o ensino médio e a educação profissional e de outro tão controverso como o currículo escolar, é importante entendermos como essas questões se configuram no cenário da educação brasileira.

Referências

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. Ensino integrado como projeto político de transformação social. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.161-166, jan./abr. 2014.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, 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. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 3 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

CARDOZO, M. J. P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade.** São Luís: EDUFMA, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: uma disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v.17, n.49, jan./abr. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto .5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história.** 14 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 6 ed. Cortez: São Paulo, 2002.

RAMOS, Marise. **Currículo Integrado.** *In*: PEREIRA, I. B. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, A. L. **Currículo Integrado.** Florianópolis: Publicações do IFSC, 2014.

SILVA, A. L.; SILVA, A. O PROEJA no IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v.1, n.1, 2012.

SILVA, A. F. G. Pedagogia como currículo da prática. *In*: FREIRE A. M. A. (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.