



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ELIENE SILVA**

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF SERTÃO-PE: UMA PROPOSTA PARA O  
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO**

**SALVADOR- BA  
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ELIENE SILVA**

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF SERTÃO-PE: UMA PROPOSTA PARA O  
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO**

Projeto de Intervenção submetido ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Leite de Almeida

Salvador - BA  
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Eliene.

O ensino médio integrado do IF Sertão-PE : uma proposta para o monitoramento e avaliação do currículo / Eliene Silva - 2019.

93 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Leite de Almeida.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Ensino médio. 2. Currículos. 3. Ensino integrado. 4. Formação docente.  
5. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I. Almeida, Silvia Maria Leite de.  
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 373.19 - 23. ed.

**ELIENE SILVA**

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF SERTÃO-PE: UMA PROPOSTA PARA O  
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO**

Projeto de Intervenção apresentada à  
Universidade Federal da Bahia, como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sílvia Maria Leite de Almeida  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Salvador - BA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Cavalcanti de Azevedo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF Sertão-PE  
Petrolina - PE

---

Prof. Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF Sertão-PE  
Petrolina - PE

À meu pai e minha mãe que me querem bem.  
Aos meus avós.  
Aos meus irmãos, todos que vem daqui e dacolá...

Ao meu amado Dom Luciano Piumarta.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão ao Criador do céu, da terra, do mar e de tudo que neles há... Gratidão eterna a minha Mãe que me quer bem, assim como a toda minha família que junto de mim esteve em todas as horas desse trabalho, em especial à Lucas Marroquim pelo companheirismo de sempre. Foram diversas horas de tensão e impedimentos costuradas com a perseverança e a vontade de vencer. Agradeço ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano por investir em nós, servidores, pela oportunidade de cursar esse mestrado, assim como aos meus colegas de trabalho pela compreensão e amorosidade. Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, por todo aprendizado compartilhado. Obrigada especial à Profa. Sílvia de Almeida Leite que com muita gentileza e dedicação me ajudou para a realização desse trabalho e ao Prof. Erbs Cintra de Souza Gomes pelo carinho de sempre. Sou agradecida especialmente ao meu colega Antônio Marcos da Conceição Uchoa, pela verdadeira solidariedade prestada a mim, com suas contribuições acadêmicas brilhantes!

Sol, lua, estrela,  
a terra, o vento e o mar...  
É a luz do firmamento... Eu devo amar aquela luz!  
(Irineu Serra, seringueiro brasileiro).

## RESUMO

O presente Projeto de Intervenção (PI) teve como tema os cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, tendo por objetivo organizar uma estratégia para o acompanhamento do currículo, com foco nos mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo desse nível de ensino. Este estudo buscou identificar os processos institucionais de atualização e qualificação dos projetos de cursos, por entender que é por meio deles que se estabelece o currículo, como também, procurou compreender como vem se dando os mecanismos de monitoramento e de avaliação do currículo desse nível de ensino. A investigação se deu por meio de pesquisa documental numa abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo para o tratamento do material coletado. Destacamos que muitos dos materiais coletados são de acesso público, encontrados no site do IF Sertão-PE e no site do Ministério da Educação, entre eles: a Plataforma Nilo Peçanha, a Organização Didática do IF Sertão-PE. Os resultados da pesquisa apontaram a inexistência de um sistema de acompanhamento, que promova o monitoramento e a avaliação do currículo do ensino médio integrado, assim como uma preocupante desatualização dos projetos pedagógicos desse nível de ensino, o que nos permite supor haver inferência com os níveis de evasão e retenção de alunos, demonstrado por meio dos índices de eficiência acadêmica dos cursos técnicos de nível médio integrado. Portanto, como intervenção ao fenômeno pesquisado, foi proposta uma estratégia de acompanhamento do currículo integrado, com foco no monitoramento e na avaliação, por meio da implementação de um núcleo de caráter orgânico e institucional, com capacidades para mobilizar a instituição no sentido de desenvolver uma visão investigativa acerca das questões do currículo integrado.

Palavras-chave: Projeto de Intervenção. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado.



## ABSTRACT

The present Intervention Project (IP) has had as subject integrated middle school level technical courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano, aiming to organize a strategy for monitoring the curriculum, focusing on the mechanisms of curriculum's monitoring and evaluation at this level of education. This study sought to identify the institutional processes for updating and qualifying the courses plans, by understanding that it is through them that the curriculum is established, as also it tried to understand how the mechanisms for monitoring and evaluating the curriculum are being carried on at this level of teaching. The research was manufactured using documentary research in a qualitative approach, using the content analysis technique for the treatment of the collected material. We highlight that many of the collected materials are publicly accessible, and can be found on both IF Sertão-PE and Ministry of Education websites; among them: the Nilo Peçanha Platform, the IF Sertão-PE Didactic Organization. The research results indicated the inexistence of a follow-up system that promotes monitoring and evaluation of the integrated middle school curriculum, as well as a worrying outdated pedagogical projects at this level of education, which allows us to assume that there might be an inference with the levels of student evasion and retention, demonstrated through the academic efficiency indexes of the integrated middle level technical courses. Therefore, as an intervention to the researched phenomenon, a strategy was proposed to monitor the integrated curriculum, with focus on monitoring and evaluation, through the implementation of a nucleus of organic and institutional character, with capacities to mobilize the institution in order to develop an investigative vision regarding the integrated curriculum matters.

Keywords: Intervention Project. Professional Education. Integrated Middle Education. Integrated Curriculum.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEFET'S- Centro de Educação Federal Tecnológica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CINTERFOR - Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CEB - Conselho de Educação Básica

CNE - Câmara de Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

EaD - Educação à Distância

EP – Educação Profissional

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

EU - União Europeia

ETFPE - Escola Técnica Federal de Pernambuco /Recife

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IFs- Institutos Federais

IF SERTÃO-PE- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano

IPCA - Índice de Preços ao Consumidor

FHC - Fernando Henrique Cardoso

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

NuCI - Núcleo de Acompanhamento do Currículo Integrado

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organizações das Nações Unidas

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPCs- Projeto Pedagógico de Cursos

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PI- Projeto de Intervenção

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProfEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Social do Comércio

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SEST - Serviço Social do Transporte

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE – Técnico Administrativo em Educação

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantidade de cursos oferecidos pelo IF Sertão-PE em 2017	56
Gráfico 2 -	Oferta institucional do IF Sertão-PE em 2017	57
Gráfico 3 -	Índice de evasão de alunos do IF Sertão-PE em 2017	59
Gráfico 4 -	Evasão nos cursos técnicos de nível médio do IF Sertão-PE	59
Gráfico 5 -	Oferta de cursos técnicos de nível médio integrado - IF Sertão-PE	62

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Cronologia do IF Sertão-PE (1988-2015)	35
Figura 2 -	Mapa de Pernambuco com pontos de abrangência do IF Sertão-PE	55
Tabela 1 -	Cursos, Matrículas e Evasão em 2017	58
Tabela 2 -	Tipos de cursos técnicos de nível médio integrado no IF Sertão-PE	60

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CENÁRIOS</b>	18
2.1	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB/1996	20
2.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – DCNEM	21
2.3	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	24
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO</b>	29
3.1	A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS	33
3.2	O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO – IF SERTÃO-PE	34
<b>4</b>	<b>ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	37
4.1	EDUCAÇÃO E SISTEMA PRODUTIVO: RELAÇÕES NO SÉCULO XX	40
4.2	CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEITOS E ORGANIZAÇÃO	45
<b>5</b>	<b>PERFIL DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO - IF SERTÃO-PE NO CAMPO DA PESQUISA</b>	54
5.1	ELEMENTOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
5.2	SITUAÇÕES E ANÁLISES DOS DADOS	67
5.3	MOTIVAÇÕES: PORQUE MONITORAR E AVALIAR	72
<b>6</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	76
6.1	JUSTIFICATIVA: UMA ESTRATÉGIA DE GESTÃO PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO	76
6.2	CONCEPÇÃO, OBJETIVOS E FINALIDADES	77

6.3	ALGUNS PARÂMETROS PARA A ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIDADE	79
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se desenvolveu no âmbito dos cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, com foco no acompanhamento do currículo dessa forma de ensino. As motivações com o tema desse estudo se deram em função de nossa atuação como Técnica em Assuntos Educacionais, com formação em pedagogia, que permitiu o convívio em anos anteriores com o ambiente escolar, com professores e alunos do IF Sertão-PE, através do Campus Petrolina especificamente no trabalho pedagógico nos cursos técnicos de nível médio integrado e na coordenação dos cursos técnicos de nível médio integrado em Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/EJA.

Com base nesse período de atuação, nos anos de 2007 a 2010, no Campus Petrolina, pudemos observar que o trabalho pedagógico se desenvolvia em grande parte em dissonância com o contexto dos docentes, pelo fato de não existir uma cultura de debate e reflexão coletiva acerca das questões de ensino, denotando uma possível privatização dessas questões por parte dos docentes. Por outro lado, isso representava para nós enquanto pedagoga de formação e Técnica em Assuntos Educacionais por função institucional, uma angústia por desenvolver um trabalho à margem das discussões, culminando na desvalorização do trabalho pedagógico como aporte para o trato com questões do ensino, do acompanhamento e da avaliação.

Nesse sentido, percebia-se que a ideia era de que o docente por si só bastava às questões do ensino, e para o trabalho pedagógico cabia o desafio dos problemas relacionados à ausência do aluno na sala de aula, no sentido da operacionalidade do fenômeno e não da avaliação dos motivos dessa falta, principalmente se estivesse associado à necessidade de se investigar outras possíveis causas, na ordem da qualidade das aulas ou mesmo do currículo. Além disso, também fazia parte da exclusividade do trabalho pedagógico, o chamado para a solução de problemas causados por indisciplina por parte dos alunos, mesmo que muitas das vezes eram oriundas da relação professor/aluno e da baixa participação do aluno nas questões escolares e de ensino.

Atualmente nossa atuação como Técnica em Assuntos Educacionais com lotação na Pró-reitoria de Ensino do IF Sertão-PE, tivemos a oportunidade de conhecer a instituição por meio de seu caráter sistêmico, o que nos trouxe uma visão ampliada das questões de ensino no



tocante as ações institucionais sobre políticas de assistência estudantil e políticas de ensino, especialmente através da nossa atuação direta junto ao setor de ações pedagógicas para a assistência estudantil e ao núcleo pedagógico sistêmico, cuja ação é o fomento de diretrizes política-pedagógicas de aporte aos *campi*, para o desenvolvimento do ensino no âmbito do IF Sertão-PE.

Ao longo de nossa experiência no Departamento de Políticas de Assistência estudantil, na Pró-reitoria de ensino do IF Sertão-PE, nos deparamos no ano de 2017 com os índices de 26,8% na taxa de evasão geral de alunos com relação a todos os cursos e modalidades. Essa realidade acerca da evasão e da retenção nos permitiu questionar para além das políticas de assistência estudantil, por suposição de haver outras questões associadas a esse fenômeno. Dentro desse cenário estatístico, os cursos técnicos de nível médio apresentaram a segunda maior taxa de evasão de alunos com 25,9%, seguido dos cursos técnicos de nível médio integrado com 18% (BRASIL, 2018a).

Essa realidade de alta taxa de evasão e retenção de alunos que ora o Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, nos motivou a pesquisar o modo como se estabelece a gestão do monitoramento e da avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, com foco na existência de mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo desses cursos. Nosso objetivo, de modo geral constituiu-se em propor uma ação interventiva, no sentido de organizar uma estratégia para o acompanhamento dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio integrado do IF Sertão-PE, com foco nos mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo.

No sentido específico, nosso propósito se deu por identificar os processos institucionais referentes à periodicidade em que ocorrem a atualização e a qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio integrado, tendo em vista identificar os mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo desse nível de ensino. Esse estudo não se detém sobre os aspectos do projeto pedagógico do curso, nem do currículo do ensino médio integrado do IF Sertão-PE, sejam de concepção, de organização ou de desenvolvimento, mas na direção do acompanhamento dos projetos pedagógicos desses cursos, especialmente do currículo com foco nos mecanismos para o seu monitoramento e avaliação. O requisito da atualização dos projetos pedagógicos de cursos está relacionado às reformulações surgidas através do desenvolvimento do currículo escolar decorrentes de diferentes situações do contexto cultural, científico, social e histórico. Já a sua qualificação

tem a ver com a aprovação das reformulações tanto no nível da comunidade escolar quanto nos trâmites institucionais.

As questões sobre a evasão e retenção de alunos, fazem parte do viés de análises desse estudo, por estarem relacionadas ao índice de eficiência acadêmica do IF Sertão-PE, não sendo, portanto, intenção desse estudo o aprofundamento desse fenômeno.

Esta pesquisa se desenvolveu metodologicamente por meio de análise documental numa abordagem qualitativa, e para isso utilizamos a técnica de análise de conteúdo. A base desse estudo se deu através da análise de documentos institucionais, entre eles, o ato normativo da organização didática do IF Sertão-PE (Resolução CS nº 11/2017), o Relatório Gestor, a base de dados da Plataforma Nilo Peçanha, o Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes do IF SERTÃO PE, o Levantamento dos Fatores Promotores da Retenção e Evasão e Descrição de Ações para Superação – Fatores Individuais e, o Levantamento Acadêmico dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Trata-se de uma pesquisa de intenção interventiva com o objetivo de organizar uma estratégia para o acompanhamento do desenvolvimento do currículo dos cursos técnicos de nível médio integrado do IF Sertão-PE, na perspectiva de mecanismos de monitoramento e de avaliação do currículo dessa forma de ensino.

Este trabalho se inicia versando sobre o cenário da educação brasileira a partir da década de 1990, por esta representar o começo de um período com grandes mudanças na educação do país, desde a implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), passando pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, a criação em 2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, entre outras mudanças. Traçamos em seguida um breve histórico sobre a educação profissional no país como forma de delimitar as compreensões desse estudo, numa perspectiva integrada ao ensino médio. Essas questões fazem parte do suporte teórico desta pesquisa, que se baseia no estudo de bibliografias já publicadas, artigos e outros materiais da internet, especialmente sobre o currículo integrado.

Nesse sentido, apresentamos um perfil do campo da pesquisa, sua forma de atuação, seus resultados e abrangência. Portanto, foi nesse cenário do IF Sertão-PE, que se deu essa pesquisa, sob a temática dos cursos técnicos de nível médio integrado, tendo como objetivo principal propor uma estratégia para o acompanhamento do currículo integrado do ensino

médio com foco no monitoramento e na avaliação. Por último, apresentamos nossa proposta de intervenção como resultado desse estudo, esperando que possa contribuir para sanar, senão amenizar os problemas demonstrados nesta investigação.

## 2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CENÁRIOS

A educação no Brasil foi marcada por grandes transformações na década de 1990, originadas pela globalização<sup>1</sup> da economia que exigia nesse momento o mundo em uma mesma agenda econômica. Nesse contexto, surgiu, entre várias outras, a demanda por uma reestruturação produtiva da qualificação profissional dos trabalhadores do país. Essas transformações se intensificaram no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) - muito embora o seu início remonte à década de 1970 - tendo sido influenciadas pela instauração de políticas neoliberais<sup>2</sup> e por organismos internacionais como o Banco Mundial (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Kuenzer (1997, p. 66), nessa década, dos anos 1990, sob a orientação do Banco Mundial, o Estado Brasileiro adota uma política neoliberal para se articular ao movimento da globalização da economia. Esse alinhamento exige a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilização, qualidade e produtividade no sistema produtivo, bem como a racionalização do uso dos recursos.

Nesse sentido, as diretrizes do Banco Mundial para as políticas da educação brasileira, exigiam a redução do papel do Estado no seu financiamento bem como incentivavam a diversificação das fontes de financiamentos por meio de diferentes formas de privatização, substituição da concepção de universalidade do ensino pela concepção de equidade, adoção do critério de competência para justificar a seletividade e a contenção do acesso, ainda que sob a égide de promover a justiça social através da educação. Dessa forma, os diferentes foram tratados “igualmente”, aumentando as discrepâncias entre privilegiados e

---

<sup>1</sup> “Globalização é o fenômeno da unificação dos países do mundo numa mesma agenda econômica, de certo modo imposta a estes pelo controle que um grupo limitado de países (o G-8) exerce sobre o mercado internacional. O que torna os países do G-8 fortes e os permite influenciar as decisões políticas dos demais países é o fato de que todos são muito ricos, concentram sítios produtivos de altíssima tecnologia (portanto, com produção de alto valor agregado), dominam as maiores potências bélicas do planeta e têm como instrumento para propagação de suas decisões a ONU” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

<sup>2</sup> “Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso atualmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

excluídos, de modo a fortalecer a hegemonia do capital e suas políticas de Estado mínimo (OLIVEIRA, 2010).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, teve a presença de 155 governos e deu origem ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual foram definidos os caminhos que a educação deveria andar nos nove países com piores desempenhos na educação do mundo, sendo eles: China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão e o Brasil. Desse modo, foram propostas reformas para educação da América Latina tendo em vista os interesses do capital globalizado (SILVA; ABREU, 2008).

Nesse sentido, o Banco Mundial com base nas recomendações no Consenso de Washington, ocorrido na capital dos Estados Unidos no ano de 1989, visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina, influenciaram a política de educação brasileira, durante o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira. Dentre suas orientações, o Banco Mundial inclui que as prioridades educacionais devem ser voltadas para a educação básica, por defender que há uma estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico (SILVA; ABREU, 2008).

O BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), uma instituição financeira internacional que oferece empréstimos a países em desenvolvimento de renda média, que integram o Grupo Banco Mundial, defende a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista, sendo esta, o centro das definições de políticas educativas. Dentre o pacote de reformas educativas indicadas pelo BIRD, a melhoria da qualidade e da eficácia tornou-se o eixo da reforma educativa, porém tendo a qualidade localizada nos resultados e nos índices de aprendizagem. Nesse sentido, foram implementados na década de 1990, diversos sistemas de avaliação, tais como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), dentre outros (ALTMANN, 2002).

Dentre os organismos internacionais que interferiram na definição das políticas educacionais no país, nos anos 1990, assim como em outros países da América Latina, estão a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR) e a União Europeia (EU) por meio do Acordo de Bolonha. No caso da Educação Profissional, as exigências vieram particularmente da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR) (CIAVATTA, 2013).

Portanto, a exemplo de outros países da América Latina, que tiveram nas reformas curriculares o intuito de atender às determinações do capital internacional, da mesma forma ocorreu no Brasil por meio da introdução de temas transversais tanto nos Referenciais Curriculares Nacionais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, além de também estabelecer a interdisciplinaridade e o currículo por competências para o Ensino Médio e as Diretrizes da Educação Profissional.

Segundo Dambros e Mussio (2014, p. 7), o relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, considera que a globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego que se tornou um desafio para o futuro e, portanto, indicava a necessidade dos países ingressarem na ciência e na tecnologia, assim como defendia o conceito de educação para o longo da vida para se ter uma sociedade aprendente, entre outras questões. Nesse sentido a educação se firmaria nos pilares de: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

## 2.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB/1996

É, portanto, baseado nas exigências de caráter neoliberais para a educação que o país em resposta às instituições internacionais (Banco Mundial, ONU, CEPAL, etc.), adotou novos conceitos para a educação brasileira, entre eles a parceria com o setor privado e o ideário da eficácia, competência, qualidade e equidade que foram inseridos nos sistemas escolares. Nesse sentido, a formação dos indivíduos passa a ter como objetivo a empregabilidade, uma vez que o trabalho formal exige escolarização, e, portanto, a escola nesse contexto tinha o propósito de contribuir para a diminuição da pobreza. A descentralização, também como parte desse processo, transferiu responsabilidades para estados e municípios, inclusive colocando a

escola na condição de gerenciar seus recursos passando a ser avaliada através de metas e resultados quantitativos (CINTRA, 2013).

Nesse período, se de um lado existiam as influências vindas dos organismos internacionais, por outro havia o embate das ideias no contexto da educação brasileira daqueles que defendiam a redução do papel do Estado a respeito do financiamento da educação, e outros que entendiam ser responsabilidade do Estado manter a educação pública para todos. Esse processo de longos debates e pressões culminou com a aprovação da nova LDB, a Lei nº 9.394/96, na qual prevaleceu a lógica de mercado que permitia a iniciativa privada poder atuar livremente na educação em todos os níveis (MOURA, 2007).

Nessa nova lei (Lei nº 9.394/96), o ensino médio se constitui como a última etapa da educação básica, com o mínimo de três anos de duração sem a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho. O ensino médio teve suas proposições consubstanciadas na Resolução CEB/CNE nº 3/98 de 26 de Junho de 1998, tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 15 de 1 de Junho de 1998 – que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho de Educação/Câmara de Educação Básica, uma vez que estabeleciam uma nova formulação curricular composta de competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, bem como os princípios da interdisciplinaridade e contextualização como estruturadores do currículo do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007).

## 2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – DCNEM

No Brasil, tornaram-se acirradas as reformas e discussões especialmente na década de 1990, e desde então, até os dias atuais, em busca de um projeto único de ensino médio que garanta a formação integral dos trabalhadores, tendo em vista a separação entre o ensino médio e o ensino profissional. Nesse período, a elaboração da legislação brasileira para o ensino médio passou por momentos de tensionamentos, avanços e retrocessos na tentativa de encontrar uma identidade que apontasse para a perspectiva de uma formação integral para esse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM/1998 (Resolução CEB/CNE nº 3/98) reafirmam a intenção da LDB/1996 e do Decreto nº 2.208/97, no sentido de garantir o desenvolvimento de um ensino médio justaposto e não de uma escola

unitária<sup>3</sup>, promove a exclusão da formação profissional técnica integrada ao ensino médio, definido para o ensino profissional a condição de somente matricular alunos com o ensino médio concluído ou que esteja cursando paralelamente, na forma subsequente ou concomitante. Desse modo, as disciplinas do ensino médio foram divididas em dois blocos: uma da base comum e outra da base diversificada. As disciplinas pertencentes à base comum foram compostas pelas áreas de conhecimentos: linguagem e código (língua portuguesa, informática, etc.); ciências da natureza e matemática e, ainda ciências humanas. As disciplinas da parte diversificada foram constituídas pelo caráter interdisciplinar, baseadas na contextualização escolar e no mundo produtivo (FRIGOTO; CIAVATTA, 2004).

Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM/1998 (Resolução CEB/CNE n° 3/98), além de estabelecerem a reformulação curricular vieram reforçar a organização dualista que envolve os papéis das escolas de formação geral e das escolas de formação técnicas e profissionais. Em sua redação, a resolução promove a ressignificação de conceitos como os de flexibilização, autonomia e descentralização, que antes existiam no campo educacional como forma de emancipação e construção de uma consciência crítica. O intuito era o de corresponder às demandas da reorganização do mundo produtivo, além de defender um currículo por competências e habilidades, reforçando a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, alinhado esse propósito posteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por meio da Resolução CEB/CEB N.º 4, de 8 de dezembro de 1999 (MOEHLECKE, 2012).

Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010), apoiadas no parecer CNE/CEB n° 7/2010, tendo sido aprovadas também as novas diretrizes curriculares específicas para o ensino médio (Resolução n° 2, de 30 de janeiro de 2012), baseada no parecer CNE/CEB n° 5/2011. Evidencia-se como mudanças geradas pela Resolução n° 2 /2012 que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM: a aprovação da Lei n° 11.741/2008 que vem reforçando a integração do ensino médio com a educação profissional, a

---

<sup>3</sup> A ideia da escola unitária defendida por Gramsci tem a ver com o seu posicionamento político a favor da classe trabalhadora, onde se promova a maturidade intelectual dos jovens e desenvolva as potencialidades dos indivíduos, capazes de interpretar sua herança histórica e cultural, ao contrário da escola profissionalizante, interpretando-a como uma formação que obedece à lógica do capital e da produção, o que distancia mais e mais o abismo econômico entre as classes (NASCIMENTO e SBARDELLOTTO, 2008, p. 283-285).



Lei nº 11.494/2007, que estabelece a garantia do financiamento específico a esse nível de ensino por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes de 04 aos 17 anos.

Nesse quadro de novas diretrizes, o cenário político, social e educacional é diferente daquele existente em 1998, considerando que se vive um momento de crescimento econômico e ainda mais de investimentos na área educacional no país, muito embora ainda permaneçam preocupações acerca de uma identidade nacional para o ensino médio (MOEHLECKE, 2012):

[...] a explicação dada no parecer para essa situação é que teríamos um ensino médio pouco atraente, que não atenderia nem à demanda de formação para o trabalho e nem à demanda para a cidadania. Ou seja, em termos da estrutura do ensino médio, esta permaneceria inadequada às necessidades tanto da sociedade quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário um currículo menos rígido (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

As preocupações existentes no documento das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio da década de 1990, permanecem no documento das novas diretrizes (Resolução 2, de 30 de janeiro de 2012), por meio do Parecer CNE/CEB nº 5/2011), no sentido de que ainda se procura uma identidade para esse nível de ensino, de modo que em sua estrutura curricular revele a sintonia com as necessidades da sociedade, de forma mais flexível, bem como a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (MOEHLECKE, 2012).

Em 2016, com a troca de governo no Brasil<sup>4</sup> o cenário político se modificou, expressando tensões para a educação devido à Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/2016, que deu origem à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituindo um novo regime fiscal limitando por 20 anos o teto dos gastos públicos e determinando que a partir de 2017, as despesas federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Esse novo regime fiscal vem sendo justificado como meio para frear o aumento de gastos do

---

<sup>4</sup> A troca de governo no Brasil em 2016 ocorreu através de processo de impeachment iniciado em 12 de maio de 2016 com o afastamento temporário da então presidente da República Federativa do Brasil, Dilma Vana Rousseff. O afastamento definitivo se deu em 31 de agosto de 2016, resultando numa crise política agravada pela crise econômica, uma vez que as agências internacionais de classificação de risco de investimento (rating) rebaixaram as notas do país considerando ser arriscado investir no Brasil (BEZERRA, 2019).

país e diminuir a dívida pública desvinculando os gastos das receitas da União, como prevê a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016).

Nesse cenário político-econômico do país, ocorreu por força da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma do ensino médio com o propósito da flexibilização do currículo escolar, a qual estabelece mudanças na estrutura e na organização desse nível de ensino. Essas mudanças ainda estão em processo de implementação e adaptação do currículo, motivos pelos quais esse estudo não aborda as suas repercussões práticas e implicações tanto para o ensino médio como para a educação profissional.

### 2.3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Após a promulgação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM/1998, através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 e do Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998, também foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional através da Resolução CEB/CNE nº 4, de 8 de dezembro de 1999 e do Parecer CNE/CEB nº 16 de 5 de outubro de 1999, ambas elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as quais já se apresentavam como um novo formato de orientações sobre como deveria ser pensada e desenvolvida a educação nas escolas (BRASIL, 1999).

Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM/1998 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional – DCNEP/1999 foram baseadas em competências fundamentadas em quatro princípios axiológicos, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A reforma implementada na Educação Profissional por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional – DCNEP/ 1999, mantiveram a dualidade histórica no sistema educacional, uma vez que separa a formação propedêutica da formação profissional e, além de fortalecer a existência da forma subsequente e concomitante, distanciou o ensino médio na forma integrada com a formação profissional.

A educação profissional definida como modalidade no contexto da nova LDB/1996, demonstrou principalmente o sentido de considerá-la como algo à parte, bem mais ainda com o Decreto nº 2.208/97, que confirmou a impossibilidade de integração do ensino médio à

educação profissional. Portanto, no que se refere a relação do ensino com a educação profissional, de acordo com o texto aprovado da LBB/ 1996:

[...] no § 2º do A36 – Seção IV do Capítulo II – no que se refere ao ensino médio estabelece-se que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996).

[...] no Artigo 40 – Capítulo III -, está estabelecido que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Se por um lado o Decreto 2.208/97 promove a separação entre o ensino médio e educação profissional, por outro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CEB/CNE nº 4, de 8 de dezembro de 1999) reduzem a concepção geral de trabalho a uma função utilitária, para atender, entre outros, aos interesses da globalização da economia, de modo que a educação passa a se constituir sob a perspectiva do capital e não do trabalhador. Portanto, as diretrizes ao reduzirem a concepção geral do trabalho à perspectiva do capital, na prática, não promovem a superação da dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional. Estabelecer um núcleo comum ao mesmo tempo em que permite uma diversificação em possível articulação com educação profissional, não significa que isso esteja relacionado à perspectiva de unidade, tendo em vista um projeto integrado para o ensino médio, de modo a superar com o dualismo, uma vez que esse tem a ver com existir uma escola para o trabalho intelectual e outra escola para o trabalho produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

Com a mudança de governo no Brasil em 2004, ocorreram seminários específicos para se discutir o ensino médio e a educação profissional. Essas discussões deram origem ao Decreto nº 5.154/2004 que além de revogar o Decreto nº 2.208/97, também permitiu o retorno da possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional, numa perspectiva que embora não se confunda com a educação tecnológica ou com base na politecnia<sup>5</sup>, aponta em sua direção pelo fato de conter os princípios de sua construção (MOURA, 2007).

---

<sup>5</sup> A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Entendendo o trabalho como princípio educativo uma vez que é o trabalho que constitui a realidade humana, assim como trata-se do processo pelo qual o homem produz sua existência – assim, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens (SAVIANI, 2003, p. 136).

Segundo Rodrigues (2006, p. 423), a politecnicidade pode ser sintetizada em três fundamentos: a dimensão infraestrutural da educação, a dimensão socialista e a dimensão pedagógica. A dimensão infraestrutural da educação politécnica reúne os aspectos relacionados ao mundo do trabalho, com as mudanças no sistema produtivo e suas alterações científicas e tecnológicas. A dimensão socialista tem a ver com a concepção de formação humana e um projeto de sociedade sem classes. Já a dimensão pedagógica se constitui na superação da dualidade existente entre o ensino técnico profissionalizante para as classes populares e o ensino intelectual para a classe das elites.

Nesse sentido:

[...] como sinônimo de educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p. 42).

Dessa forma, a implementação da proposta de Ensino Médio Integrado (EMI), fundamentada na perspectiva da politecnicidade implica rever em que consiste a visão de articulação e de integração da formação profissional à educação básica, tendo em vista estabelecer uma estreita relação entre a universalização da educação básica e a formação profissional, de modo a resgatar a educação básica pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica, ou seja, uma educação concebida de modo que articule conhecimento, cultura, tecnologia e trabalho enquanto direitos sociais e condições para o exercício da cidadania (FRIGOTTO, 2007).

Ramos (2007, p. 2) enfatiza que “... a marca da dualidade educacional no Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista”. O dualismo torna-se representado pela existência de duas escolas: uma para aqueles que farão o trabalho manual, e outra para aqueles que terão acesso ao conhecimento intelectual, novamente representado no contexto das reformas, uma vez que a educação técnica profissional de nível médio ficou separada do ensino médio, tornando-se forma concomitante ou subsequente a ele. A ideia de romper com o dualismo que separa a formação propedêutica da formação profissional, está relacionada ao direito de todos à educação, ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos, à cultura e a ciência.

Portanto:

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Ressaltamos que a partir de 2003 inicia-se um período marcado pelo cenário político de um governo que se supõe contrário à perspectiva de aligeiramento e de profissionalização existente na Lei nº 5.692/71, assim como ao dualismo imposto pelo Decreto nº 2.208/97. Desse modo, a educação profissional é apresentada na forma integrada ao ensino médio por meio do Decreto nº 5.154/2004, tendo a sua duração ampliada de três para quatro anos, propondo uma formação que articule ciência, cultura e trabalho, numa visível perspectiva de superação do academicismo bem típico da formação propedêutica, e também da visão de profissionalização associada ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2007).

Desse modo, o Decreto nº 5.154/2004 introduz a forma articulada do ensino médio com a educação profissional como formação integrada. Por outro lado, manteve a forma concomitante e subsequente como articulação, ambas previstas no decreto anterior (Decreto nº 2.208/97). Com isso, pode-se observar que a manutenção das formas concomitante e subsequente ao ensino médio, preservou um sistema educacional voltado para o sistema produtivo desarticulado da formação integral, e da perspectiva do trabalho como princípio educativo e de superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (CORSO; SOARES, 2014).

Nesse Decreto (nº 5.154/2004, art. 4, §1º), a educação profissional será desenvolvida nas seguintes formas:

- I. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II. concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso;
- III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A permanência das formas concomitante e subsequente de ensino técnico de nível médio representa a ideia de trabalho vinculado principalmente às demandas dos sistemas produtivos e econômicos para além do favorecimento de escolas privadas, inclusive o Sistema

“S”. Nessa perspectiva, o ensino se ajusta às necessidades do mercado de trabalho e à empregabilidade, não valorizando a compreensão do processo histórico de produção como conhecimento socialmente desenvolvido e apropriado.

### 3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, está relacionada com a educação profissional no Brasil, marcada historicamente pelo dualismo que consiste em atrelar o sentido da educação à função que os indivíduos devem desempenhar na sociedade, determinando desde os primórdios aos dias atuais, que existem projetos distintos para cidadãos distintos, no caso, um tipo de escola para as classes dirigentes e outra escola para o trabalho produtivo para a classe popular. Ou seja, a escola para as classes dirigentes desempenha um papel de preparação intelectual enquanto que a outra se preocupa em preparar o cidadão para o trabalho produtivo, o trabalho manual (WOLFF; RAMOS, 2017).

Desse modo, a formação do trabalhador no Brasil tem início no período da colonização no país, tendo os negros, os índios e os mestiços como os primeiros aprendizes da evangelização dos jesuítas cujo propósito era de mudança de identidade cultural, além do ensino de ofícios que garantissem a dominação daqueles que realizavam o trabalho manual. Já para as elites, a formação se voltava para a educação propedêutica, de caráter intelectual e preparatório para a continuidade dos estudos.

No período da Colonização do Brasil, a partir de 1532, era interesse da Coroa Portuguesa que se mantivesse o modelo extrativista de retirada de todo tipo de materiais da natureza do qual precisavam, como: animais, plantas, minérios, entre outros. Desse modo, não era permitido a implantação de estabelecimentos industriais na Colônia, mesmo aqueles que já existiam como fundições, oficinas de ourives, tipografias, etc., eram impedidos de funcionar e assim provocou uma estagnação no desenvolvimento da estrutura industrial existente na época (CANALI, 2009).

Somente com a chegada da família real portuguesa no ano de 1808, é revogado o Alvará de fechamento das fábricas que existiam, inclusive autorizando a abertura de novas fábricas, gerando com isso um processo de desenvolvimento industrial, bem como se inicia a consolidação do setor de aprendizagem profissional, com a criação do Colégio das Fábricas, por D. João VI, considerado o primeiro nesse sentido, que foi instalado pelo poder público, com objetivo de atender à educação profissional dos brasileiros, bem como dos artistas e aprendizes vindo de Portugal (GARCIA, 2000).

Em 1889, após a abolição legal do trabalho escravo e com o final do período imperial que se deu por força da proclamação da república, cresce o número de fábricas

instaladas dando origem a escassez de mão-de-obra, principalmente para atender a demanda e a economia predominantemente agrário-exportadora. Nesse sentido, o ano de 1906 foi marcado por ações que representaram a consolidação do ensino técnico-industrial, sendo elas: apresentação ao Congresso Nacional de um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, prevendo a criação de campos e oficinas escolares, de modo que os alunos dos ginásios seriam habilitados como aprendizes no manuseio de instrumentos de trabalho, aumento da dotação orçamentária para os estados criarem escolas técnicas e profissionais e a declaração de posse do Presidente da República, Afonso Pena em novembro de 1906, firmando a intenção do seu governo em criar e multiplicar institutos de ensino técnico e profissional a fim de contribuir para o progresso das indústrias, através da formação de mestres e operários habilitados (BRASIL, 2018).

Em meados de 1909, mediante o falecimento de Presidente Afonso Pena, assume Nilo Peçanha, então Governador do Rio de Janeiro, que à época havia criado quatro escolas profissionais naquele estado federativo, sendo três escolas para o ensino de ofícios e uma de ensino agrícola, sendo elas nas cidades de: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Nesse mesmo ano, o então Presidente Nilo Peçanha, cria dezenove escolas de ensino profissional gratuito, denominadas “Escolas de Aprendizes Artífices”. Essas escolas tinham o propósito de atender jovens em vulnerabilidade social, tendo em vista que a formação por meio de uma atividade viesse a garantir um emprego (BRASIL, 2018).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 impulsionou uma política de criação de novas escolas industriais e novas especializações, gerando a expansão das escolas profissionais, além de também passar a controlar as Escolas de Aprendizes e Artífices. Posteriormente, estas escolas foram transformadas em liceus profissionais, sendo que em 1947 constituíram-se nas Escolas Industriais e Técnicas. Por outro lado, a Constituição de 1937 garantiu que a educação profissional fosse dever do Estado (WOLFF; RAMOS, 2017).

As décadas de 1930 e de 1940 significaram a consolidação da industrialização no país, com isso exigindo mudanças nas práticas do ensino profissional mediante as novas demandas para a formação do trabalhador, tendo em vista se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro. A Reforma Capanema foi instituída por Decreto-Lei em 1941 e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), além de reformular todo o ensino no país, principalmente o ensino profissionalizante que passou a ser considerando de nível médio, o ingresso nas escolas industriais dependia de exames de admissão, bem como os



cursos foram divididos em dois níveis, o primeiro tratava dos cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais estágio supervisionado (BRASIL, 2018).

Com relação às reformulações oriundas da Reforma Capanema, Wolff e Ramos (2017, p. 956) afirmam que “... se estenderam até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, que reforçou a dualidade característica da educação brasileira”. Uma educação destinada às classes populares, sem que se permitisse a continuidade dos estudos e outra educação para as elites, com preparação para as universidades. A ideia é que os pobres precisavam de emprego, tendo em vista as demandas profissionais do trabalho produtivo, enquanto as elites deveriam se preparar para o trabalho intelectual e dirigente.

A partir de 1964, iniciou-se no Brasil o período da ditadura militar permanecendo até o ano de 1985. Com isso, ocorreram investimentos em formação de mão de obra por meio de programas, para atender a realização de grandes obras e complexos industriais do regime ditatorial. Nesse período, foi instituída a reforma do ensino através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71<sup>6</sup>, que alterou a nomenclatura do ensino primário para 1º grau, e o secundário para 2º grau, e ainda tornou o currículo do segundo grau, de forma obrigatória, em técnico-profissional.

Segundo Manfredi (2002, p. 105), “essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, ainda que não tenha se estabilizado, a ideia dos governos militares de profissionalização universal e compulsória era atender aos objetivos do país, naquele momento, de participar da economia internacional, de forma que cabia ao sistema educacional o dever de preparar os jovens brasileiros para o mercado de trabalho por meio da unificação do currículo. Tal integração do ensino profissionalizante ao sistema regular do ensino permitia a equivalência entre ambos, de forma que o estudante podia dar prosseguimento nos estudos de nível superior.

A perspectiva dessa integração se voltava para os interesses do mundo do trabalho, o que tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que se interessasse por prosseguir para o ensino superior. No sentido formal, a Lei nº 5.692/71 surge com a ideia de eliminar a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação

---

<sup>6</sup> A Lei nº 5.692/71 fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dispondo no Art. 1º que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

profissional, uma vez que estabelecia a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau para as escolas públicas e privadas do país, muito embora, na prática, as escolas privadas na sua grande maioria não cumpriram com a determinação da citada lei e, permaneceram com os currículos propedêuticos baseados nas ciências, letras e artes, segundo Moura (2007, p. 12). Além disso, houve a expansão do Sistema S<sup>7</sup>, igualmente para atender ao setor empresarial atuando como um sistema paralelo ao sistema educacional do país (BRASIL, 2018).

Por outro lado, nas Escolas Técnicas Federais, nesse período, ocorreu um aumento considerável no número de matrículas, assim como na implantação de novos cursos. A Lei nº 6545/78 transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, atribuindo-lhes a condição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Mais adiante, em 1994, por meio da Lei nº 8.948, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando a partir de então, e gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's (BRASIL, 2018).

No início da década de 1990 no Brasil, foi marcado pela implantação de políticas neoliberais as quais provocaram o endividamento do país, assim como o empobrecimento da maioria da população. O país nesse período ainda se encontrava em processo de redemocratização, o qual havia começado no ano de 1985 com a saída dos governos militares. Nesse contexto foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), dispendo sobre a Educação Profissional em capítulo separado da Educação Básica, aprofundando objetivos e definindo diretrizes para a educação profissional, denotando com isso a superação do sentido assistencialista das leis anteriores atribuído à educação profissional (WOLFF; RAMOS, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) define a educação profissional como complementar à educação básica podendo acontecer tanto de forma articulada quanto em diferentes níveis e escolaridade para jovens e adultos, tendo em vista não apenas a formação de técnicos de nível médio, mas também a ascensão à educação de nível superior, a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores, entre outros. Nesse sentido, outros decretos a partir da

---

<sup>7</sup> O sistema “S” é formado pelos setores produtivos do comércio, indústria, agricultura, cooperativas e transportes, sendo eles: SENAI; SESI; SENAC; SESC; SENAR; SENAT; SEST; SEBRAE; e SESCOOP.

LDB/1996, aprofundaram as diretrizes para educação profissional, entre eles o Decreto nº 2.208/97 que dispõe sobre a articulação ao ensino regular, objetivos e modalidades, entre outras. Este decreto, em 2004, foi revogado através do Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, trazendo nova redação e instituindo a educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação (BERGER FILHO, 1999).

Observa-se, portanto, que ocorre a consolidação da educação profissional a partir de 2005 até 2016, com a expansão da rede em 2005 e em 2007, e mediante a aceitação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), das Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades, de serem transformadas em Institutos Federais e seus *campi* espalhados pelo país. Com isso são criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (PACHECO, 2011).

### 3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: OS INSTITUTOS FEDERAIS

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deu-se início a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que vêm consolidando-se como instituições de fortalecimento da educação superior, básica, profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Criou-se os Institutos para formar cidadãos profissionais tendo em vista atender as demandas existentes nos diversos segmentos da economia, principalmente com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, assim como deve promover a equidade social, pois tem como missão a inserção de cidadãos na realidade educacional comprometido com a transformação social (BRASIL, 2008).

Pacheco (2011, p. 20), afirma que “os Institutos Federais tem como principal função a intervenção na realidade por meio de ações voltadas para o desenvolvimento local e regional na perspectiva de um país soberano e inclusivo”. Nesse sentido, a educação profissional deve assumir o importante papel de promover a apropriação do saber, dos elementos da cultura pelos estudantes a fim de desenvolver a sua participação crítica, organizada e ativa no processo de construção/transformação da sociedade mais justa e democrática.

No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelas seguintes

instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II.

Essas instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores do campo e da cidade; viabilizam o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promovem a pesquisa aplicada e a inovação e atuam fortemente na extensão tecnológica (BRASIL, 2008).

Ressaltamos que é possível identificar dentre os documentos oficiais, discursos e legislações dos Institutos Federais, expressões na direção da democratização do acesso, inclusão, transformação social e cidadania, transparecendo a tentativa de superar o dualismo que acompanha a educação brasileira, baseado na educação propedêutica para as elites e na educação de preparação para o trabalho para as classes populares.

Segundo Pacheco (2010, p. 13), os Institutos Federais trazem um conceito de educação profissional e tecnológica diferenciado, uma vez que objetiva promover a articulação do ensino, pesquisa e extensão, por sua característica da organização pedagógica verticalizada e por isso disponibiliza ao estudante da educação básica a continuidade de sua formação acadêmica até a pós-graduação. Diz ainda que, pelo fato de os institutos possuírem autonomia administrativa e estrutura multicampi, permitiria atuar em diferentes áreas de abrangência com vistas ao desenvolvimento local e regional.

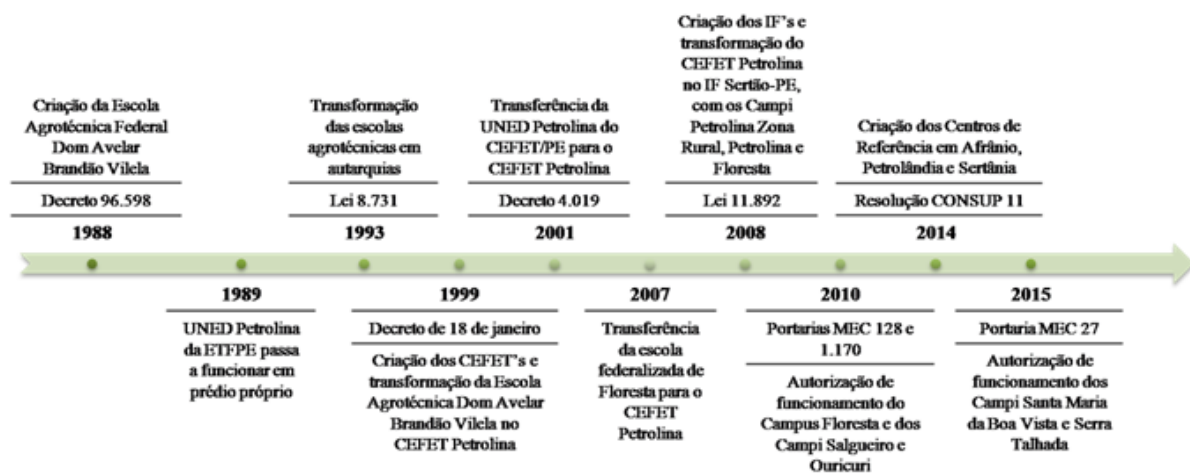
O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) afirma que a rede federal de educação profissional e tecnológica possui 643 *campi* em todo país, em torno de 80 mil servidores entre técnicos-administrativos e professores e mais de um milhão de estudantes matriculados. Desse modo, supõe-se existir uma rede consolidada de educação profissional e tecnológica no país, com capacidade de ainda contribuir bastante para a educação profissional (WOLFF; RAMOS, 2017).

### 3.2 O INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO – IF SERTÃO-PE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, criado por força de lei (Lei nº 11.892/2008), assim como outros Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia, tem origem que remonta aos anos 1980, conforme demonstrado na figura 1, com a criação da Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, atualmente denominado de Campus Petrolina Zona Rural, através do Decreto Presidencial nº 96.598, de 25 de agosto de 1988 e sendo transformado em autarquia federal no ano de 1993 - Lei nº 8.731/1993. Paralelamente, a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina - UNED Petrolina (hoje o Campus Petrolina), dependente da Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE/Recife, em 11 de setembro de 1989, passou a funcionar em sede própria (INSTITUTO..., 2018).

Figura 1- Cronologia do IF Sertão-PE (1988-2015)



Fonte: INSTITUTO..., 2018.

São implantados os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's, no ano de 1999, por força do Decreto Presidencial publicado no DOU nº 227-A, transformando a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela no CEFET Petrolina. Desse modo, a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina – UNED Petrolina transfere-se para o CEFET Petrolina por força do Decreto nº 4.019/2001. A partir de então, o CEFET Petrolina passou a compor duas unidades, uma agrícola e outra industrial (hoje o Campus Petrolina Zona Rural e Petrolina, respectivamente) (BRASIL, 2017).

O CEFET Petrolina também incorporou, em 2007 a Escola Federalizada de Floresta existente desde 2001, ano em que sua construção foi iniciada pelo Instituto do Desenvolvimento Social e do Trabalho do Sertão Pernambucano – IDSTP, sendo atualmente denominado Campus Floresta, situado na cidade de Floresta, Região do Sertão Pernambucano.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, o então CEFET Petrolina foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia -. IF Sertão-PE, abrangendo três *campi*: Petrolina Zona Rural, Petrolina e Floresta. Dois anos após a sua criação, O IF Sertão-PE é autorizado a compor mais dois novos *campi*: o Campus Salgueiro e o Campus Ouricuri. Uma nova expansão aconteceu em 2011, quando o Governo Federal anunciou que o Instituto Federal do Sertão Pernambucano seria contemplado com mais duas unidades, sendo elas: o Campus Santa Maria da Boa Vista e o Campus Serra Talhada, cuja autorização de funcionamento ocorreu por meio da Portaria MEC nº 27, de 21 de janeiro de 2015.

Atualmente, o IF Sertão-PE possui sete *campi*, além da Reitoria (unidade administrativa localizada na cidade de Petrolina) e da unidade de Educação à Distância – EaD, sendo os seguintes *campi*: Petrolina, Petrolina Zona Rural, Floresta, Ouricuri, Salgueiro, Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada. O IF Sertão-PE é composto ainda por mais três Centros de Referência situados nos municípios de Afrânio, Petrolândia e Sertânia, constituídos a partir da Resolução do Conselho Superior do IF Sertão-PE nº 11, de 19 de maio de 2014, nos termos da Portaria MEC nº 1291 de 30 de dezembro de 2013 (INSTITUTO..., 2018).

Para o desenvolvimento das ações em 2017, o IF Sertão-PE dispunha de 480 Docentes e 530 Técnicos Administrativos em Educação (TAE). Com relação aos docentes: 72 tem doutorado, 242 mestrado, 107 especialização *Lato Sensu* e 57 são graduados, sendo que desse montante, 95,2% são em regime de dedicação exclusiva – DE. No caso dos TAE: 47 possuem mestrado, 244 com especialização *Lato Sensu*, 135 com graduação, 36 com qualificação técnica de nível médio, 57 com ensino médio e 10 com ensino fundamental. Nesse ano, existiam 4.556 alunos em fluxo de cursos e 935 alunos retidos, perfazendo um total de 5.491 alunos matriculados (BRASIL, 2018).

#### 4 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com base no Decreto 5.154/2004, a educação profissional passou a constituir-se em duas concepções: uma como parte do ensino médio, na forma integrada à última etapa do ensino médio, fazendo parte de um mesmo curso, defendida pelo movimento em defesa da politécnica e da integração, e outra de forma separada defendida pelos interesses de instituições profissionalizantes e Estados representantes de escolas técnicas estaduais favoráveis à manutenção da oferta independente de cursos profissionais (PEREIRA; PASSOS, 2011).

Segundo Moura (2007, p. 20), o Decreto nº 5.141/04 surge num momento de profunda crise do ensino médio, tanto pelo fato da oferta se resumir a 40% das vagas necessárias, como pela falta de identidade e sentido para essa etapa da educação básica. Essa falta de sentido e identidade revela-se por meio do deficiente financiamento público, atingindo diretamente a qualidade do ensino médio. Diz ainda que as discussões sobre o ensino médio nos moldes da educação politécnica, em seu sentido original, não avançaram pelo fato das características da grande desigualdade socioeconômica do país, dificultarem a sua implementação na sociedade brasileira, uma vez que essa situação impõe à classe trabalhadora a procura prematura pela inserção no mercado de trabalho, a fim de garantir ou complementar a renda familiar mesmo antes dos 18 anos.

Por outro lado, o Decreto nº 5.154/2004, trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tal qual outras formas de organização e oferta da educação profissional e tecnológica. Em decorrência, a Câmara de Educação Básica atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, fundamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2005).

Em 2005, o governo federal por meio do Decreto nº 5.478/2005 instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840/2006. Segundo Uchoa (2015, p. 65) esta substituição prevê a atualização e a ampliação do atendimento, bem como nos termos da concepção do programa, transformando-se numa alternativa capaz de desenvolver os princípios do ensino médio e da politécnica, seja na integração com o nível do ensino fundamental ou médio.

Dentre as mudanças a partir da atualização das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005), estão: a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que promoveu a expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica, ao mesmo tempo em que revogou a proibição de novas unidades de ensino profissional federal, prevista na Lei nº 8.948/1994; aprovação da Lei nº 11.741/2008 que vem reforçando a integração do ensino médio com a educação profissional; a Lei nº 11.494/2007, que estabeleceu a garantia do financiamento específico a esse nível de ensino por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos.

Ainda em 2005, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), criou o plano de expansão da rede federal de educação profissional, com o objetivo de ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. A expansão atingiu principalmente regiões desprovidas de unidades e redimensionou as já existentes, ampliando o acesso da população à educação profissional e tecnológica, representando o fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país. (BRASIL, 2005).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 dispõe sobre a definição das diretrizes curriculares para a educação básica, a qual caracterizou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de modo que se integra a diferentes níveis e formas da educação, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Propõe ainda a articulação com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. Posteriormente, o governo federal criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 12.513/2011, com o propósito de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O programa atuou principalmente na formação inicial e continuada de jovens e trabalhadores (BRASIL, 2011). Uchoa (2013, p. 67) afirma que “a implementação do Pronatec, demandou uma significativa transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, especialmente o Sistema “S”, em detrimento do fortalecimento da educação profissional nas instituições públicas de ensino”. Com isso, o governo federal ao depositar maiores recursos na oferta de cursos técnicos de nível médio sob a forma concomitante, subsequente ou formação inicial e continuada, acabou



por minar recursos que seriam destinados à educação profissional pública, deixando de fortalecer outras formas de curso, especialmente os cursos técnicos de nível médio integrado.

Muito embora o PRONATEC tenha atingido milhões de brasileiros, como dito pela grande mídia, houveram questionamentos acerca do fato dessa oferta não estar agregada à formação integral dos trabalhadores. Também é fato que, pelo montante de atendimentos desse programa pode-se supor que há uma demanda nacional de trabalhadores carentes de uma formação profissional que os habilite nas suas potencialidades como trabalhadores e cidadãos.

Em 2012, considerando que se vive um momento de crescimento econômico no país e de investimentos na área educacional, ainda permanecem preocupações acerca de uma identidade para o ensino médio, mesmo com as novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), este nível de ensino ainda precisa revelar em sua estrutura curricular a sintonia com as necessidades da sociedade, de forma mais flexível além da valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. O mesmo acontece na forma de ensino médio integrado à educação profissional (MOEHLECHE, 2012).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 por meio do Parecer CNE/CEB Nº 5, de 4 de maio de 2011, determinou que a questão curricular na relação trabalho e educação passa pelas competências e seus respectivos componentes, situações e metodologias de aprendizagens, em vez de, segundo Kuenzer (2012, p. 25), “... trazer ao trabalhador a formação integrada como forma de apreender as contradições das relações sociais de produção e produzir sua existência com o seu trabalho”.

Dessa forma, o trabalho é considerado princípio educativo nessa formação, tornando-se o fundamento da profissionalização, de modo a integrar a ciência e a cultura à formação para o trabalho, não a resumindo ao papel de formação para o mercado de trabalho, mas sobretudo de preparar o trabalhador para a compreensão das relações produtivas tendo em vista se tornarem pessoas críticas e sujeitos da própria realidade (KUENZER, 2012).

O Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, que deu origem a Resolução nº 2/2012, apresentou como proposta de organização curricular os módulos e os itinerários formativos como formas de flexibilização. Os módulos são centrados na terminalidade profissional, compreendidos como um conjunto de competências profissionais, e respondem a uma etapa do processo de itinerários formativos, por sua vez organizados por eixos tecnológicos:

[...] os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades

de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2012, p. 61).

Segundo Kuenzer (2012, p.29), “... as ocupações são a referência para a organização modular do currículo, agregando-se as respectivas competências em unidades pedagógicas autônomas (os módulos) que podem compor diferentes itinerários formativos, conforme demandas e necessidades da produção”. Desse modo, se tem um currículo flexível, porém fragmentado, tendo em vista que se pode perder a continuidade da formação integrada, por meio da rotatividade formativa. Para além desse fato, a ideia de flexibilidade nesses moldes é oposta à formação unitária que se constitui no entendimento dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção como forma de tornar capaz o trabalhador para o enfrentamento de desafios da realidade social e produtiva.

#### 4.1 EDUCAÇÃO E SISTEMA PRODUTIVO: RELAÇÕES NO SÉCULO XX

Em se tratando da formação dos trabalhadores, numa perspectiva de formação integral e tecnológica que tenha em vista o trabalho como princípio educativo, a educação profissional ao longo do tempo foi separada do ensino médio de forma paralela ou subsequente. Kuenzer (2012, p. 25), afirma que. “... o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, que se constitui como prática econômica na sociedade moderna, e por isso o ser humano dela pode apropriar-se como produtor de sua realidade e pode transformá-la”. Nesse sentido, o pensamento e a estrutura curricular são fundamentais para se compreender uma formação dessa natureza, levando em conta que esse estudo tem como desdobramento questões vinculadas ao currículo, tendo em vista a adoção de estratégias no sentido do acompanhamento e da avaliação de seu desenvolvimento.

No início do século XX, com a industrialização dos EUA, surgem as preocupações com o que era preciso ensinar para atender às demandas geradas com o surgimento da industrialização e o desenvolvimento da produção em larga escala, que necessitava de pessoas qualificadas para executar o trabalho exigido nessa produção. Com isso, a escola é chamada para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas, de modo que os conteúdos aprendidos fossem úteis aos trabalhadores a fim de atender o setor produtivo. Cresce então, a preocupação com a eficiência da escolarização na preparação de jovens para

atender ao projeto de sociedade industrial, requerendo da escola e do currículo a função de cooperação e de importante ferramenta de controle social (LOPES; MACEDO, 2013).

No Brasil, são feitas as primeiras considerações acerca da organização do currículo escolar a partir das ideias de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, por meio do movimento da Escola Nova no final da década de 1920, associadas à crítica da educação tradicional e jesuíta. As ideias da Escola Nova se alinhavam com as demandas do projeto de sociedade industrial ao mesmo tempo em que defendiam a democratização do ensino, ainda que baseadas no liberalismo (LOPES; MACEDO, 2013).

O termo currículo tem raiz latina nas palavras *cursus* e *currere* denominando na palavra *curriculum*, para dar significado ao termo carreira, no sentido de ordenação e de percurso. Ressalta-se dois sentidos atuais para o termo currículo: um tem a ver com o percurso da vida profissional e das experiências exitosas, sendo denominado de *curriculum vitae*, e o outro diz respeito à construção da carreira do aluno, especialmente a sistematização dos conteúdos desse percurso estudantil, daquilo que o aluno deve aprender e em que ordem isso acontece. Portanto, o currículo significava a demarcação dos conteúdos propostos pela escola para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem, o que envolve a seleção organizada de conteúdos a aprender, e por sua vez regulava a prática didática durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013).

Desde as primeiras discussões, o conceito de currículo está relacionado com a ideia de seleção dos conteúdos e de sua organização, baseada na classificação e na distribuição dos conhecimentos durante o período de escolarização, definindo com isso a ação de ensinar. A classificação expressada no currículo define que conteúdos serão ensinados uma vez que envolve a função de organizador e de unificador daquilo que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido, muito embora isso implique no fato de reforçar as fronteiras que delimitam seus componentes por conta da separação entre as matérias que o compõem (SACRISTÁN, 2013).

Nesse sentido, o currículo constitui-se na organização das disciplinas bem como dos fragmentos de seus conteúdos, de forma reguladora empregada para distinguir os alunos em classes, que são organizadas de acordo com a complexidade dos conteúdos e da idade dos alunos. Assim, o currículo além de determinar os conteúdos que serão ensinados, também regula os níveis e exigências para cada classe, bem como ordena o período de

desenvolvimento escolar, significando as etapas que o aluno deve percorrer durante a escolarização (SACRISTÁN, 2013).

No Brasil, a década de 1960 foi marcada por movimentos sociais e culturais que questionavam a sociedade e suas organizações, momento em que surgem os primeiros questionamentos sobre a estrutura educacional. Nesse período, o currículo escolar refletia as ideias da escola tecnicista baseada nos princípios, da objetividade, da eficiência e da produtividade que foram incorporados do mundo empresarial e capitalista. O tecnicismo expressa a concepção de educação movida pelas determinações da produção industrial que tem a ver com a filosofia piramidal e hierárquica de autoridade, onde o maior poder se encontra no ápice da pirâmide. No âmbito educacional essa concepção não estimula a participação de professores e nem de alunos nas reflexões e intervenções críticas da realidade (SANTOMÉ, 1998).

Com o aparecimento da linha de montagem na indústria automobilística, o sistema capitalista foi marcado por grandes mudanças no sistema produtivo, especialmente em relação ao trabalhador e à produção. Um dos precursores das mudanças foi Henry Ford<sup>8</sup>(1856 -1947), quando criou um sistema de produção, denominado fordismo, cuja filosofia organizativa defendia a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, uma vez que para isso existiam pessoas para pensar e tomar decisões e outras para executar tarefas. Nesse sistema de linha de montagem, os trabalhadores devem apenas esperar as esteiras passarem para efetuar suas tarefas, de modo que o trabalhador não precisa sair do lugar determinado, reduzindo com isso o tempo para a realização de uma tarefa.

Outro precursor desse momento histórico de avanço industrial do capitalismo foi Frederick W. Taylor<sup>9</sup> (1856-1915), considerado o pai da administração científica, deu nome ao sistema taylorismo de produção industrial, que só reforçou a filosofia dos interesses do capital baseada na desqualificação do trabalhador, onde o maior interesse é pela produção e pela rentabilidade econômica. A desqualificação e o fracionamento de tarefas desenvolvido pelo sistema organizativo da produção capitalista, foram assimilados pelos sistemas

---

<sup>8</sup> Henry Ford, empreendedor e engenheiro mecânico dos EUA, fundador da Ford Motor Company, criou o modo de produção de linha de montagem que revolucionou a indústria, devido à forma de produzir automóveis em massa, em menos tempo e a menor custo (FRAZÃO, 2015).

<sup>9</sup> Frederick Taylor, engenheiro mecânico norte-americano, desenvolveu uma nova concepção de administração visando medir com a máxima precisão científica, os tempos para a realização dos movimentos realizados pelos trabalhadores em cada processo produtivo (FRAZÃO, 2018).

educacionais de modo a não permitir a participação de professores e de alunos nas decisões dos processos nem nas intervenções da realidade em que estavam inseridos.

Assim sendo:

[...] os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experimental dos alunos. As disciplinas eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

[...] nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Só poucas pessoas – que elaboravam as diretrizes escolares e os livros texto tinham uma ideia clara daquilo que pretendiam; o resto, inclusive os professores e naturalmente os alunos chegavam a alterar a finalidade da escolarização e da educação (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Nesse sentido, a partir da década de 1970, mediante o processo de globalização das economias, os modelos fordista e taylorista já não atendiam facilmente às novas necessidades da produção, movidas pelo crescimento de um novo padrão de comunicação globalizada além de acelerado processo de interdependência da produção, o que obrigou os sistemas de produção a adotarem novas medidas de gestão e de organização do trabalho. Dentre as novas formas de gestão, a descentralização passa a ser defendida com o propósito de detectar e atender às necessidades dos consumidores, e em relação ao trabalhador a ideia foi de oferecer maior participação na concepção, programação e avaliação dos resultados das tarefas, o que implicou na definição de programas de formação e atualização. Mediante as novas exigências de um novo tipo de mercado das economias, o mundo empresarial passa a ver importância no trabalho em equipe, diferentemente dos sistemas fordista e taylorista, cujo trabalho era individualizado e automático (SANTOMÉ, 1998).

Por outro lado, desde o começo da segunda metade do século XX, a empresa Toyota revolucionava com seu modelo de produção denominado toyotismo, baseado na eliminação de desperdício, ou seja, a fábrica reduzida ao estritamente necessário no que se referia a funções, equipamentos e pessoal, e a adoção de um minucioso sistema de detecção das falhas existentes na linha de produção com o objetivo de garantir a qualidade total ao mesmo tempo em que se reduzia os custos. Para o controle da qualidade, o toyotismo inova com a criação dos círculos de qualidade composto por trabalhadores incentivados a cuidar da empresa com a experiência e o conhecimento, fazendo-os se comprometerem por meios de incentivos dentro da empresa, com uma maior produção e melhor qualidade. Sobretudo, o modelo toyotista permite que os trabalhadores participem das tomadas de decisão, o que implica formação

continua desses trabalhadores a fim de desenvolverem capacidades para acompanhar as flutuações do mercado (SANTOMÉ, 1998).

Embora o modelo Toyotista traga inovações nos campos da participação dos trabalhadores e da formação continuada, numa perspectiva de colocar os trabalhadores como centralidade da produção por meio do convencimento de que a sua participação e o seu compromisso são fundamentais para o aumento da produção e melhoria da qualidade, estimula uma competitividade entre os pares, gerando dificuldades na elaboração de reivindicações coletivas. Além disso, as tomadas de decisões onde os trabalhadores participam referem-se aos meios e formas de melhor produzir, mas os verdadeiros objetivos empresariais não são gerados pelos trabalhadores, sendo assim, o que ocorre é uma descentralização de poder limitada.

Isto posto, Santomé (1998, p. 21), ressalta que os sistemas educacionais não são imunes às influências dos modelos empresariais, considerando que os contextos das políticas e das reformas educacionais estão impregnados de discursos, interesses e ideais gerados e compartilhados por setores econômicos e sociais. O conceito de flexibilização dos programas escolares pode ter correspondência com a mesma flexibilidade defendida pelas corporações empresariais como modo de adaptar-se às mudanças do mercado, por meio da descentralização da autonomia relativa das empresas que permite flexibilizar sua forma organizativa a fim de se ajustar às variações de mercado, de consumidores e de produção. Além disso, a figura do docente e o seu compromisso tornam-se imprescindíveis para que os processos de qualidade do ensino se desenvolvam da mesma forma que o modelo toyotista, em seu discurso, forja na figura do próprio trabalhador a garantia de conhecimento e qualidade do produto, mesmo que por ocultação das hierarquias de poder.

Da mesma forma, era atribuída ao professor uma alegada importância decisiva nos processos de educação, passando a ideia de que sem o seu envolvimento nas tomadas de decisão, a qualidade e o sucesso do sistema educacional seriam inviabilizados. Santomé (1998, p. 21) observa que “... talvez se pretenda apenas circunscrever o âmbito do que pode ser pensando pelos professores e estudantes às dimensões metodológicas e de organização das instituições escolares, mas não à análise crítica dos conteúdos, as finalidades dos níveis educacionais e, em geral o sistema escolar”. No entanto, ressalta o autor, as ideias de flexibilização curricular, autonomia, necessidade de maior formação e atualização dos

professores, etc., são antigas reivindicações de grupos mais progressistas existentes nos sistemas educacionais.

#### 4.2 CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEITOS E ORGANIZAÇÃO

O currículo é o coração do projeto pedagógico de uma instituição de ensino, pois é responsável por organizar e executar a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, dentro de sua infraestrutura acadêmica, administrativa e pedagógica. Ele também está presente e orienta a política de contratação de docentes e funcionários, bem como seu aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional. Da mesma forma, influencia na política de formação de professores (SANTOMÉ, 1998).

Sendo a escola uma das principais instituições sociais, ela deve garantir a aprendizagem significativa para os seus alunos, atentando para o cumprimento da sua função social, que é de formar cidadãos para desenvolver a plena capacidade da cidadania e o exercício do trabalho. Para tanto, o currículo tende promover um processo ensino-aprendizagem que permita uma formação baseada no conhecimento histórico-cultural dos alunos (SANTOMÉ, 1998).

Na teoria histórico-cultural de Vygotsk<sup>10</sup>, as possibilidades de aprendizagem estão relacionadas com o nível de desenvolvimento atingido:

[...] O nível de desenvolvimento real que o aluno possui seja por meio de seu desenvolvimento humano, das relações com o meio social, entre outros; se distingue daquele que ele pode ainda alcançar. Tal distinção se constitui no que o aluno pode aprender em potencial com a ajuda de outras pessoas, no caso das mediações principalmente através da linguagem, bem como dos símbolos e dos signos. É chamada de zona de desenvolvimento proximal a diferença entre o desenvolvimento real e o potencial, e com isso fica evidente a direção do trabalho dos professores no sentido de estimular a zona de desenvolvimento proximal, a partir da seleção de experiências baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos (SANTOMÉ, 1998 p. 40).

Portanto, o trabalho dos professores e especialistas deve reconhecer a importância de construir um currículo que integre os conhecimentos, de modo que permita a compreensão

---

<sup>10</sup> A obra do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), inclui os estudos sobre o desenvolvimento intelectual, atribuindo um papel preponderante às relações sociais nesse processo. De modo que, a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo (FERRARI, 2008).

dos alunos de forma reflexiva e crítica da realidade. A criticidade, segundo Freire (1996, p. 16) “ está relacionada com aprender contradições e conflitos, bem como estar ativo num contexto emancipador fugindo da prática educacional de transferência passiva de conhecimentos”. Para ele, uma prática educacional dessa natureza é uma “educação bancária”, termo criado pelo autor para se referir a um modelo de educação baseado no distanciamento do sujeito da realidade crítica do mundo em que vive. Outra dimensão da teoria de Freire, que se contrapõe ao projeto de educação bancária, é a dialogicidade como prática horizontalizada e provocadora de ressignificação da realidade, de formação da consciência política e cultural (FREIRE, 1996).

Na mesma defesa em favor da educação crítica da realidade, Apple (2006, p. 42) afirma que “ a educação não é neutra, e por isso em tudo que envolve o seu desenvolvimento também não há neutralidade”. No campo do currículo essa não neutralidade se deve ao fato do currículo estar relacionado à ideologia e poder como forma de legitimação do poder econômico e cultural. Essa relação consiste em dois conceitos baseados na teoria marxista: hegemonia e ideologia. O primeiro tem a ver com a experiência social vivenciada pelos sujeitos como uma espécie de senso comum, criando sentido de realidade à proporção em que é vivenciado. O segundo diz respeito a um conjunto de crenças e argumentos criados para legitimar uma visão de mundo:

[...] como os currículos escolares (re) criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Para entender como essa hegemonia é recriada, o autor advoga a necessidade de olhar mais detidamente para a escola, o que era feito pela quase totalidade dos produtivistas. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o *corpus* formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores eram os elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola (LOPES; MACEDO, 2013, p. 51).

Apple (2006, p. 104) alerta sobre os motivos pelos quais alguns conteúdos da cultura social são ensinados com se fossem a totalidade dessa cultura, legitimando esses conhecimentos sem a preocupação com o que eles podem representar para a sociedade. O conhecimento não deve ser entendido somente como conteúdos de ensino, mas também de indicadores ou reforçadores de normas e valores. Tais preocupações envolvem compreender a tarefa de realizar a organização do currículo mediante uma seleção de conteúdos, organização, análise crítica e reconstrução dos conhecimentos, começando por considerar a natureza histórica do conhecimento, cujos aspectos são determinados pelo conjunto de relações



políticas, econômicas e culturais em que a escola está inserida, uma vez que as escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder (APPLE, 2006).

Desse modo, destacamos que o conceito de currículo permeado nas compreensões desse estudo, é de fato:

[...] como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

O currículo pode legitimar as relações de poder por meio das práticas cotidianas na escola, dos conteúdos ensinados e do modo como são desenvolvidos representando os interesses de um determinado grupo, seja de forma explícita baseada na suposta neutralidade ideológica da educação ou de forma oculta refletida nos valores, conceitos e atitudes (APPLE, 2006). Contudo, é preciso que a instituição escolar reconheça na organização do currículo o propósito de:

[...] um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio histórico, mas principalmente como instrumento, procedimentos de análises, de transformação e criação de um a realidade natural e social concreta (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Atualmente, a forma de organização curricular que ainda predomina nas instituições educacionais é o modelo da organização disciplinar. Nessa organização, o conjunto de disciplinas constitui-se como o centro da forma de analisar e intervir na realidade, além de preconizar o domínio das disciplinas como meio de mobilidade de um ciclo para outro através do sistema de aprovação e ascensão do aluno dentro da instituição escolar. Com isso, se desenvolve uma dinâmica baseada unicamente na aprovação e na ascensão, transformando-a em principal meta educacional (SANTOMÉ, 1998).

De acordo com a perspectiva estruturalista de Basil Bernstein<sup>11</sup> (*apud* SANTOMÉ, 1998, p. 104):

[...] O currículo onde os conteúdos estão organizados de forma isolada um dos outros e sem relação entre eles pode significar um forte enquadramento dos

---

<sup>11</sup> Basil Bernstein, nascido em Londres (1924-2000), autor da teoria sobre os impedimentos sociais no aprendizado e sobre o papel que a comunicação lingüística desempenha em uma sociedade estruturada em classes, sua obra teve grande influência na reforma educacional de países como Chile e México. Suas principais contribuições são orientadas para o desenvolvimento de uma grande teoria sociológica da educação, inspirada nos trabalhos de Durkheim, Weber, Marx e outros pensadores do estruturalismo (KLICK EDUCAÇÃO, 2015).

conteúdos, de modo que não represente o controle de professores e alunos sobre eles.

Ou seja, o controle da seleção dos conteúdos, organização, ritmo, critérios e outros, ficam a cargo de agentes externos à sala de aula, deixando professores e alunos sem opções para decidir sobre como devem ser selecionados e organizados. A partir desse conceito, Bernstein (*apud* LOPES; MACEDO, 2013, p. 255) explica que existe dois tipos de códigos de organização curricular, um referindo-se a qualquer tipo de organização curricular que se apresente com alto grau de classificação<sup>12</sup> e alto grau de enquadramento<sup>13</sup>, deve ser considerado um currículo segundo um código coleção. Outro tipo está relacionado a qualquer organização curricular voltada para reduzir o nível de classificação e de enquadramento, denominado de currículo segundo o código integrado.

Desse modo, o código integrado pressupõe maior controle dos professores e dos alunos no planejamento curricular, uma vez que as disciplinas nesse código são organizadas com o mínimo grau de subordinação a determinados temas associados ao controle do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido. Ao contrário do primeiro, no código coleção, as disciplinas no currículo, para além da seleção e organização de conteúdos, também envolvem o ritmo do conhecimento e o enquadramento pedagógico (LOPES; MACEDO, 2013).

Sendo assim, pelo fato das disciplinas não conversarem entre si configura-se a fragmentação do conhecimento, além de causar dificuldade à compreensão do que foi estudado, considerando que um estudo baseado na memorização reflete um conhecimento descontextualizado da realidade. É comum nos currículos organizados por disciplinas a defesa de que nem todos os alunos possuem capacidade de sucesso e, portanto, os fracassos são considerados como dentro da normalidade, legitimando uma estrutura baseada na competitividade e na meritocracia defendida pela suposta neutralidade da escola.

Desse modo:

[...] um currículo organizado e desenvolvido mediante a justaposição de disciplinas corre o risco de gerar um modelo de educação bancária, segundo a terminologia de

<sup>12</sup> Tanto a classificação quanto o enquadramento são partes centrais na teoria de Bernstein (1996). O conceito de classificação refere-se aos limites impostos às relações entre categorias, usado para definir as relações de poder e controle sobre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido (LOPES; MACEDO, 2013).

<sup>13</sup> O enquadramento na teoria de Bernstein (1996), refere-se ao controle do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento, a fim de controlar o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica (LOPES; MACEDO, 2013).

Paulo Freire, onde o mais importante passa a ser a acumulação do somatório de conhecimento. Este passa a ser considerado algo que serve apenas para ser possuído, deixando-se de lado seus objetivos primordiais: a funcionalidade libertadora (SANTOMÉ, 1998, p. 109).

Tais conceitos evidenciam que os currículos em códigos integrados, por meio do mínimo grau de enquadramentos e de classificações, possibilitam maior integração dos saberes escolares com os saberes dos alunos, e sobremaneira contribuir para alterar as relações de poder na escola. Segundo a teoria de Basil Bernstein (*apud* LOPES; MACEDO, 2013, p. 255):

[...] a estrutura básica do sistema curricular é dada por variações no grau de classificação e a estrutura básica de mensagem do sistema pedagógico é dada por variações nos graus de enquadramento, um forte enquadramento reduz o poder do aluno sobre o conhecimento que ele recebe, quando e como, e aumenta, por sua vez, o controle do professor nas relações pedagógicas. Por outro lado, um alto grau de classificação reduz o poder do professor sobre o que ele transmite, uma vez que ele tem de se manter nos limites impostos entre as disciplinas.

Em função dos princípios com base na integração curricular, existem três formas de organização: a integração por competência e habilidades do aluno; integração de conceitos das disciplinas e a integração baseada nos interesses dos alunos. A integração por competência e habilidades tem a ver com a perspectiva de currículo disciplinar, prevalecendo a forma instrumental em detrimento do enfoque crítico. A segunda inclui o currículo por projetos e por temas transversais, e a terceira está relacionada à interdisciplinaridade. As duas últimas formas se relacionam à perspectiva de currículo integrado, uma vez que de algum modo desenvolvem a interdisciplinaridade por meio de formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas encontrados nas disciplinas de referência. Desse modo, a integração acontece quando se permite a interrelação das disciplinas com os objetivos (LOPES; MACEDO, 2013).

O currículo por competências está relacionado a um determinado planejamento que, sob a lógica do mundo empresarial, almeja a eficiência social, forjada a partir da moldagem do aluno pelo currículo como forma de garantir a sua formação eficiente para atender às demandas do sistema produtivo dominante (LOPES; MACEDO, 2013).

Esse modelo de currículo, leva em conta a eficiência do processo educacional cuja ideia central é a de que a escola, para educar com eficiência, deve se basear nos princípios da administração científica difundidos pelos modelos produtivos taylorista e fordista. Nessa

modelo, a qualidade do desenvolvimento do currículo e da educação de modo geral dependem da precisão dos objetivos, especialmente dos objetivos comportamentais, de maneira que se possa mensurar o tipo de profissional ou o sujeito social que se pretende formar. Nessa concepção de currículo prevalece a centralidade dos objetivos, no entanto despreza-se:

[...] a possibilidade de que os fins educacionais sejam estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares, e ao desconsiderar tal possibilidade, minimiza ou mesmo ignora o caráter imprevisível, imponderável e indefinido do currículo como prática cultural (LOPES; MACEDO, 2008, p. 134).

O ensino por competências se baseia nas capacidades do saber-fazer difundido pelo sistema produtivo, sem levar em conta os conhecimentos adquiridos pelas relações sociais e culturais do aluno, prevalecendo em seu lugar as competências técnicas. Por isso, a organização curricular se estabelece não pela centralidade do conhecimento, mas pela valorização das competências e das habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos a fim de atender as demandas do mundo produtivo.

Já o currículo centrado nas disciplinas de referência, segundo Lopes e Macedo (2013, p.205) se desenvolve a partir das ideias do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart<sup>14</sup> (1776-1841), que defende ser o maior objetivo da educação à formação do caráter capaz de distinguir o certo do errado. Nessa linha de pensamento herbatiano, a disciplina é o principal fator da organização curricular. Trata-se da valorização das disciplinas de referência como forma estrutural para o currículo e para as finalidades da escolarização. As disciplinas de referências são construídas de modo equivalente às ciências de referência, como por exemplo: química, física e história. A lógica dessa matriz tem como referência o campo científico especializado que não se associa em muito à perspectiva crítica da educação, tendo em vista que para isso o conhecimento deve ser problematizado com base na realidade e em suas finalidades (LOPES; MACEDO, 2013).

Por outro lado, uma organização curricular baseada nas disciplinas ou matérias escolares é estabelecida em função de suas finalidades sociais, diferentemente da matriz de currículo baseada nas disciplinas de referências, muito embora isso não signifique finalidades sociais advindas do sistema produtivo. Segundo Lopes e Macedo (2008, p. 202), as ideias

---

<sup>14</sup> Johan Friedrich Herbart nasceu em Oldenburgo no ano de 1776, considerado o fundador da psicologia científica. Trouxe para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicometria, o rigor e a sistematização de seu método. Para ele, a principal função da educação em uma sociedade é a aquisição de ideias por parte dos alunos. Defendia que a instrução era a base da educação. Não lhe interessava se a educação fortaleceria a democracia ou a cultura política (PRINCHATTI, 2009).

defendidas por Dewey<sup>15</sup> consideram a democracia como suprema, bem como a escola deve ser democrática para que a sociedade seja democrática. Portanto, a lógica dessa matriz se volta para a solução de problemas sociais, de maneira que se promova a integração das disciplinas escolares concebidas em virtude dos interesses da comunidade.

A denominação de currículo integrado, segundo Santomé (1998, p. 35), “... pode integrar os argumentos dos que defendem o sentido de globalização e os que se somam em relação à interdisciplinaridade para comporem-se no propósito da integração do conhecimento e da mundialização das questões sociais, econômicas e políticas”. Baseada na psicologia da aprendizagem, a concepção de globalização está relacionada à estrutura cognitiva e afetiva da criança, uma vez que a percepção infantil da realidade desenvolvida global e integralmente condiciona seu desenvolvimento. Ou seja, a percepção infantil reconhece o aspecto global de um determinado objeto, já os detalhes são identificados posteriormente por meio de um trabalho de análise, e passam a ser reconhecidos como partes da totalidade. Essa concepção está relacionada ao respeito às dimensões individuais dos alunos, especialmente às capacidades e o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, as experiências individuais, sociais e culturais, determinados como conhecimentos prévios.

Para desenvolver uma proposta de currículo integrado deve-se levar em conta a natureza integradora das dimensões sociocultural, científica, econômica e política. Na prática, essas dimensões permitem que o contato de uma disciplina com outra possa promover modificações por meio da forja de uma relação de entrelaçamento, interdependência, e complementação. O movimento de interação entre disciplinas se estabelece a partir da intercomunicação entre elas, de modo que pode-se permitir transformações em suas metodologias de pesquisa e até mesmo os seus conceitos. Sobremaneira, o currículo integrado envolve a comunicação entre os professores e especialistas que se passa pelo entendimento das políticas de currículo à compreensão da dinâmica de produção das propostas e do projeto de currículo que pretende. Pensar em projeto de currículo integrado implica integração de saberes, mudança na forma de ver o mundo, de construir novas propostas, assimilar novos valores e práticas, e sobremaneira alterar relações de poder (LOPES, 2008).

Nesse sentido, Santomé argumenta:

[...] uma proposta curricular na forma integrada deve levar em conta a interdisciplinaridade, cuja finalidade é de corrigir situações de enquadramento das

---

<sup>15</sup> O filósofo americano John Dewey defendia que a democracia e a liberdade de pensamento como instrumento para a maturação emocional e intelectual das crianças (FERRARI, 2008a).

disciplinas, a partir de mudanças nas estruturas institucionais baseadas nas relações colaborativas entre professores, especialistas e alunos, que venham reforçar a interdependência resultante da interação dos saberes (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Para o autor, antes do conceito de interdisciplinaridade é preciso ter claro o conceito de disciplina. Nesse sentido:

[...] as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis, mas frutos de um determinado devenir histórico. Estão em constante transformação e evolução, frutos das contingências que modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos (SANTOMÉ, 1998, p. 59).

A disciplina pode ser entendida como forma de delimitar e organizar um campo de trabalho, de pensar a pesquisa e as experiências, apresentando-se como o corpo de um conhecimento por meio de uma determinada imagem da realidade. Desse modo, uma proposta de interdisciplinaridade depende primeiramente de se ter as disciplinas, para que de fato ocorram os graus de envolvimento e colaborações entre elas. Segundo Santomé (1998, p. 112), “... as ideias da interdisciplinaridade e das práticas educacionais integradas estão baseadas na globalização social, econômica, política e cultural, portanto as propostas curriculares integradas devem estar alinhadas as dimensões globais da sociedade.”

A interdisciplinaridade está relacionada com a interação entre disciplinas através de uma dinâmica intercomunicativa que transforma suas metodologias, conceitos, desenvolvimento e pesquisa, etc. Nessa sociedade global não há como desenvolver projetos educacionais distantes dessa realidade, considerando que os meios de comunicações e as redes informatizadas determinam o ritmo das relações entre todas as dimensões da sociedade. Tudo isso requer um enfrentamento de problemas advindos da globalização da vida social, econômica, política e cultural, que fazem parte dessa realidade multidimensional.

Nesse sentido, as práticas educacionais baseadas na interdisciplinaridade desempenham um papel fundamental, que é o de acompanhar essa realidade globalizada, para além de promover mudanças estruturais nas instituições, desenvolver relações entre professores e especialistas que estejam alinhadas à cooperação e à interdependência, e não na hierarquização, bem como a valorização das experiências e vivências dos alunos.

Portanto, o discurso interdisciplinar do currículo integrado redimensiona os saberes dos alunos por meio da relação com os saberes escolares, da relação com a cultura e com a realidade, além de permitir a adequação às peculiaridades dos alunos, visando à valorização

dos conhecimentos prévios, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada um, e ainda contribuir para interação entre professores e alunos na organização, modificando as relações de poder dentro da escola (SANTOMÉ, 1998).

Desse modo, a forma curricular integrada diverge do modo curricular disciplinar, pelo fato de propor alinhar-se aos interesses dos alunos, de considerar o valor social do conhecimento, de permitir relações pessoais entre professores e alunos além de valorizar as suas capacidades intelectuais. Em contraponto, o currículo disciplinar se baseia principalmente na lógica das ciências ou da natureza do conhecimento, desconsiderando os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos e do seu meio sociocultural, podendo causar problemas de aprendizagem, especialmente em relação à capacidade crítica e do interesse pelo conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

## 5 PERFIL DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO - IF SERTÃO-PE NO CAMPO DA PESQUISA

A estrutura organizacional do Instituto Federal do Sertão Pernambucano possui uma reitoria que tem a função de atuar como órgão sistêmico no fomento de diretrizes, de monitoramento, acompanhamento e avaliação das ações institucionais, além de sete *campi*, que tem a função de unidades executoras para a oferta de cursos, sendo eles denominados de Campus Petrolina, Campus Ouricuri, Campus Serra Talhada, Campus Salgueiro, Campus Floresta, Campus Petrolina Zona Rural e Campus Santa Maria da Boa Vista. Possui ainda, três centros de referência, criados nos termos da Portaria MEC nº 1291 de 30 de dezembro de 2013. com o propósito de atuam principalmente na ação extensionista, alinhando os interesses institucionais aos das comunidades, sendo eles: Centro de Referência de Afrânio, Centro de Referência de Petrolândia e Centro de Referência de Sertânia.

A reitoria do IF Sertão-PE enquanto o órgão sistêmico da instituição fica localizada na cidade de Petrolina-PE, sendo composta pelas Pró-reitorias de ensino, de pesquisa, inovação e pós-graduação, de desenvolvimento institucional, de orçamento e administração e de extensão e cultura (INSTITUTO..., 2018).

O Instituto Federal do Sertão Pernambucano encontra-se geograficamente localizado em torno de mesorregiões do Estado de Pernambuco denominadas de Sertão Pernambucano e de São Francisco Pernambucano. Suas unidades denominadas de campus estão distribuídas da seguinte forma: na mesorregião do São Francisco Pernambucano está o Campus Petrolina Zona Rural, Santa Maria da Boa Vista, Floresta, Petrolina e os Centros de Referência de Afrânio e de Petrolândia. Já na mesorregião do Sertão Pernambucano, estão localizados os *campi* Salgueiro, Ouricuri, Serra Talhada e o Centro de Referência de Sertânia (INSTITUTO..., 2018).

Observamos que a capilaridade geográfica do Instituto Federal do Sertão Pernambucano lhe permite atuar tanto nas modalidades de ensino presencial quanto no ensino à distância, uma vez que concentra suas ações em campus estratégicos de fácil acesso para as populações circunvizinhas, sejam urbanas ou rurais. Suas ações se desenvolvem



principalmente por meio da oferta de diferentes tipos de cursos, sejam cursos técnicos de nível médio, de graduação, de pós-graduação e de qualificação profissional.

Em 2017, foram oferecidos cursos de nível superior<sup>16</sup> em licenciaturas, bacharelados e tecnologias, sendo: Cursos de Licenciaturas nas áreas de Química, Física, Computação e Música; Cursos de Bacharelados em Agronomia e Cursos Tecnológicos em Alimentos, Gestão de Tecnologia da Informação, Tecnologia em Sistemas para Internet, Viticultura e Enologia. Já os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização) acompanham a área de educação tecnológica com o propósito da verticalização da formação, sendo eles: Especialização em Tecnologia Ambiental e Sustentabilidade nos Territórios Semiáridos; Especialização em Fruticultura no Semiárido; Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Deolonial; Especialização em Processamento de Derivados em Frutas e Hortaliças (INSTITUTO..., 2018).

Além disso, o IF Sertão-PE participou de chamada da Rede Federal para oferta do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, tendo sido credenciado para ofertar vinte e duas vagas (servidores e demanda social) distribuídas em duas linhas de pesquisa, sendo elas: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica e Práticas Educativas em Educação Profissional Tecnológica (INSTITUTO..., 2018).

Figura 2 – Mapa de Pernambuco com área de atuação do IF Sertão-PE



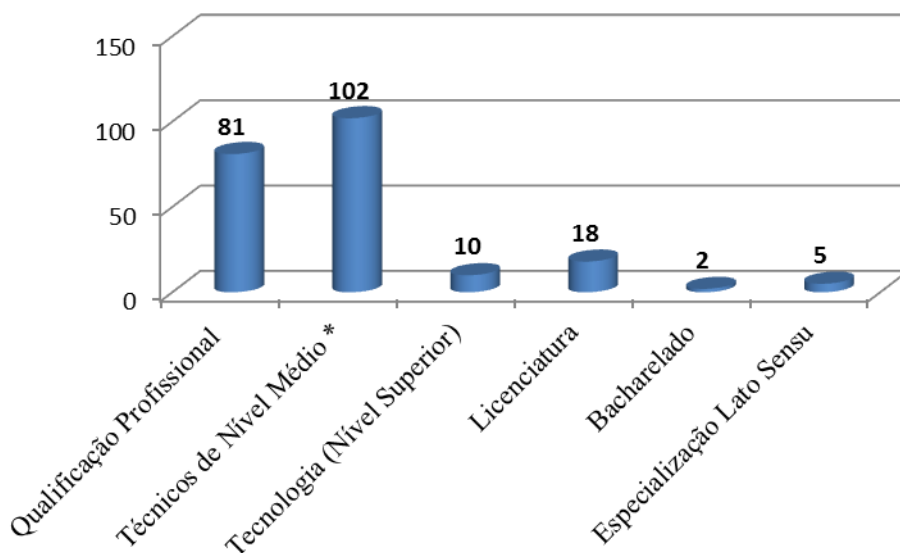
Fonte: Coelho (2019).

<sup>16</sup> A atualização da oferta de cursos de nível superior e pós-graduação do IF Sertão-PE, se delimita ao ano de 2017 conforme o “Relatório Gestor 2018” (grifo nosso).

Observamos acima (figura 2) a área territorial de atuação do IF Sertão-PE, no contexto do Estado de Pernambuco, configurando por ordem numérica a evolução de sua expansão por meio das unidades de *campi*. Do primeiro campus implantado, denominado de Campus Petrolina, ao último atualmente, sendo ele o Campus Santa Maria da Boa Vista.

Destacam-se os cursos de qualificação profissional (Formação Inicial e Continuada – FIC) pelo fato de desenvolverem ações institucionais numa perspectiva extensionista além de contribuir para a realização de pesquisas aplicadas envolvendo alunos e professores. No gráfico 1, verifica-se a maior expressão de oferta de cursos técnicos de nível médio, oferecidos na forma médio integrado, integrado PROEJA, subsequente e EaD subsequente e concomitante (BRASIL, 2018a).

Gráfico 1 - Quantidade de cursos oferecidos pelo IF Sertão-PE em 2017



\* Integrado, Subsequente e EaD Subsequente, Concomitante e Integrado EJA/PROEJA

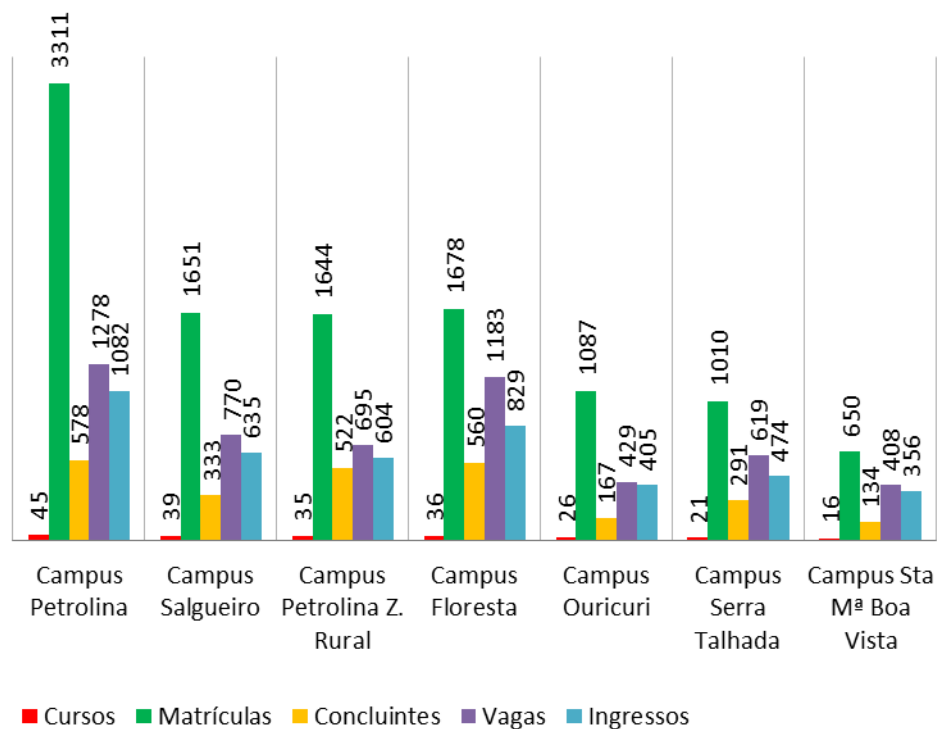
Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018a).

Dentre as unidades *campi* do IF Sertão-PE, destaca-se o Campus Petrolina, pelo fato de atuar com mais cursos, assim como ofertar maior número de vagas. Contudo, o relatório gestor ressalta que a maior procura pelas vagas, no caso dos candidatos inscritos, se dá nos cursos superiores por meio do acesso via SISU, que permite aos estudantes do país inteiro fazer suas inscrições. O mesmo relatório indica que a considerável procura da população pelas

vagas do Campus Petrolina, está atrelada ao fácil acesso dessa unidade aos estudantes, já que esta se encontra localizada no perímetro urbano (INSTITUTO..., 2018).

O gráfico 2, demonstra haver maiores condições na capacidade de oferta de vagas e consequentemente de atuação do Campus Petrolina, tanto pelo fato de comportar mais salas de aulas e laboratórios, além de mais profissionais docentes e técnicos, ao ponto de ser o campus com maior oferta de cursos. Ressalta-se que isso pode estar relacionado à renovação da estrutura física dessa unidade, alcançada ao longo de seus trinta e cinco anos de atuação em educação profissional. Existem atualmente, cinco *campi* com menos de dez anos de atuação, implicando menores condições físicas e estruturais mesmo sendo prédios novos e modernos, muito embora com número de salas e laboratórios reduzidos, sendo eles: o Campus Santa Maria da Boa Vista, Campus Serra Talhada, Campus Salgueiro, Campus Ouricuri e Campus Floresta (INSTITUTO..., 2018).

Gráfico 2 - Oferta Institucional por *campi* do IF Sertão-PE em 2017



Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018a).

Ainda em relação ao gráfico 2, salientamos que a base de dados da Plataforma Nilo Peçanha considera o total de turmas como número de cursos, e ainda mais, também contabiliza-se como número de matrículas aquelas de alunos matriculados em anos anteriores.

Assim pode-se observar haver maior número de matrículas em relação ao número de vagas oferecidas no ano, enquanto que a entrada de novos alunos é caracterizada como ingresso. Por outro lado, supõe-se a ocorrência de baixo número de alunos concluintes quando comparados aos matriculados nos anos anteriores, inferência que carece de um estudo específico, uma vez que tais informações são aqui utilizadas como vieses de análises para fortalecer o propósito da pesquisa.

Dentre as ofertas de cursos no IF Sertão-PE, os cursos técnicos de nível médio em número de cursos e matrículas representam a maior oferta institucional. Já as Licenciaturas dentre os cursos de nível superior, predominam no ranking de oferta de cursos. Na tabela 1, observa-se que os cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional, estão acima de 25% de evasão de alunos, por outro lado os cursos de Bacharelado não chegam a 10%. (BRASIL, 2018a).

Tabela 1- Cursos, Matrículas e Evasão em 2017

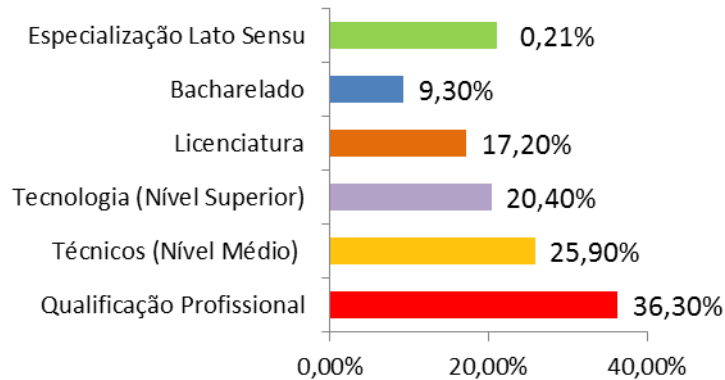
<b>TIPO DE CURSO</b>	<b>Nº DE CURSO</b>	<b>MATRÍCULAS</b>	<b>EVASÃO %</b>
<b>Tecnologia (nível superior)</b>	10	742	20,4
<b>Licenciatura</b>	18	1297	17,2
<b>Bacharelado</b>	2	300	9,3
<b>Especialização Lato Sensu</b>	5	83	21,7
<b>Técnicos de Nível Médio</b>	102	5678	25,9
<b>Qualificação Profissional</b>	81	32931	36,3

Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018a).

Acerca do percentual de evasão de alunos no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, observa-se que este é um dos indicadores de eficiência acadêmica estabelecidos pela Plataforma Nilo Peçanha, com a finalidade de mensurar estatisticamente o desenvolvimento acadêmico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Da mesma forma, os índices da eficiência acadêmica representa um viés na análise dos dados nessa pesquisa. O gráfico 3 demonstra os dados da evasão isoladamente,

representando uma média em torno de 27% na taxa de evasão geral mediante as modalidades e tipos de cursos oferecidos (BRASIL, 2018).

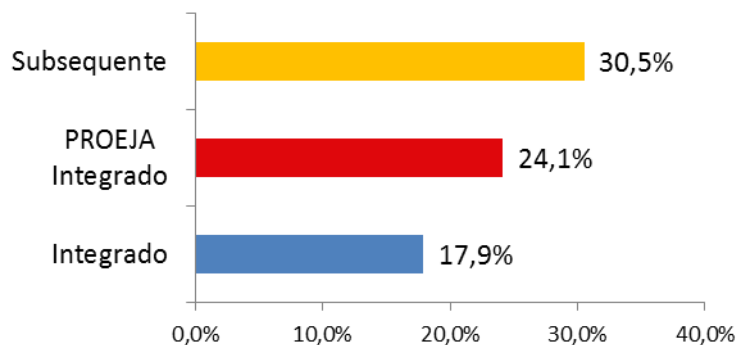
Gráfico 3 – Índice Geral de Evasão de Alunos do IF Sertão-PE no ano de 2017



Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018a).

Os dados apresentados no gráfico 3 podem demonstrar uma preocupante evasão de alunos nos cursos técnicos de nível médio, uma vez que representam a maior parte da oferta institucional. É válido salientar que esse nível de ensino se divide nas seguintes formas: técnico subsequente, técnico concomitante e técnico de nível médio integrado. De modo geral, os cursos técnicos de nível médio respondem por 25,9% da evasão geral de alunos, representando a segunda maior taxa de evasão de alunos, sendo que o curso técnico na forma integrada com o ensino médio possui uma taxa na evasão de alunos em torno de 18%, configurando a segunda maior taxa dentre os cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2018a).

Gráfico 4 - Evasão nos cursos técnicos de nível médio do IF Sertão-PE – Ano 2017



Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018a).

O IF Sertão-PE, por meio de suas unidades de *campi*, ofertou em 2017 seiscentas e três vagas para os cursos técnicos de nível médio integrado, nos subeixos tecnológicos de eletrotécnica, de edificações, de informática, de química, de logística e de agropecuária. Foram 596 alunos ingressantes face a demanda de 2.267 pessoas inscritas para a seleção de acesso, que se dá por meio edital público (BRASIL, 2018a). Com relação à Tabela 2, abaixo, podemos verificar a atuação do Campus Petrolina com maior oferta de cursos técnicos de nível médio integrado. Dentre os *campi*, é o mais antigo e também com maior capacidade estrutural (salas de aulas, laboratórios, etc), o que favorece a tal condição de oferta de cursos.

Tabela 2 - Tipos de cursos técnicos de nível médio integrado no IF Sertão-PE em 2017

CAMPUS	TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO
Campus Petrolina	Eletrotécnica, Edificações, Informática e Química
Campus Petrolina Zona Rural	Agropecuária
Campus Floresta	Informática e Agropecuária
Campus Salgueiro	Edificações, Informática e Agropecuária
Campus Ouricuri	Edificações, Informática e Agropecuária
Campus Serra Talhada	Logística
Campus Sta. Maria da Boa Vista	Edificações e Agropecuária

Fonte: A autora por meio da Coordenação de Gestão do Controle Acadêmico (DEUS, 2018).

A oferta de cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é alinhada com as diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, documento orientador que norteia 227 cursos agrupados em 13 (treze) eixos tecnológicos, além de indicar a carga horária mínima por curso, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), normas associadas ao exercício profissional, além das possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo.

O referido documento encontra-se na terceira edição, propondo-se a contemplar novas demandas socioeducativas, conforme o disposto pela Resolução CNE/CEB nº 01/2014

(BRASIL, 2014). Pressupõe-se, portanto, que a escolha para oferta de cursos está em simetria com os arranjos produtivos locais, uma vez que consta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Sertão-PE a proposta de contribuir para o desenvolvimento regional com foco na ciência e na tecnologia por meio do ensino, pesquisa e extensão, além de preservar a consonância de suas diretrizes junto ao Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec (INSTITUTO..., 2016).

Os cursos técnicos de nível médio integrado, assim como os demais tipos de oferta do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, são analisados pela Plataforma Nilo Peçanha em diferentes parâmetros de atuação. Nessa direção, escolhemos o parâmetro da eficiência acadêmica pelo seu aspecto mais abrangente, uma vez que se baseia na totalidade dos alunos matriculados para averiguar os índices de conclusão do curso, de evasão e de retenção. É considerado como a totalidade de alunos o número de alunos existentes em anos anteriores e que estão inseridos no ciclo dos cursos, somados ao número de alunos novos e ingressantes no ano. É com base nessa realidade numérica que são extraídos os índices de alunos em diferentes situações (BRASIL, 2018a).

Os parâmetros da eficiência acadêmica dos cursos, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, são: a) número de alunos que concluíram o curso/ciclo, que se trata do período a partir do ingresso do aluno no curso até a sua conclusão final, principalmente considerando a perspectiva cíclica do curso determinada no seu projeto pedagógico; b) número de alunos evadidos<sup>17</sup>, que ocorre quando os alunos são confrontados com os mais diversos fatores, de ordem pessoal, de aprendizagem, de ensino, de cultura escolar, entre outros, levando-os a desistirem do curso e; c) número de alunos retidos<sup>18</sup>, que se dá pelo fato do estudante não conseguir concluir o curso no tempo/ciclo determinado pelo projeto do curso e permanecer matriculado.

No caso da retenção, o aluno não conclui o curso no período previsto no projeto pedagógico do curso, porém fica matriculado e cursando até que de fato seja efetivada a integralização do curso/conclusão. Essa situação representa para a instituição, um desgaste orçamentário pelo fato da condição de “retidos” (grifo nosso), não gerar receita orçamentária

---

<sup>17</sup> A Plataforma Nilo Peçanha considera que “evadidos” (grifo nosso) está relacionado aos alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso (BRASIL, 2018a).

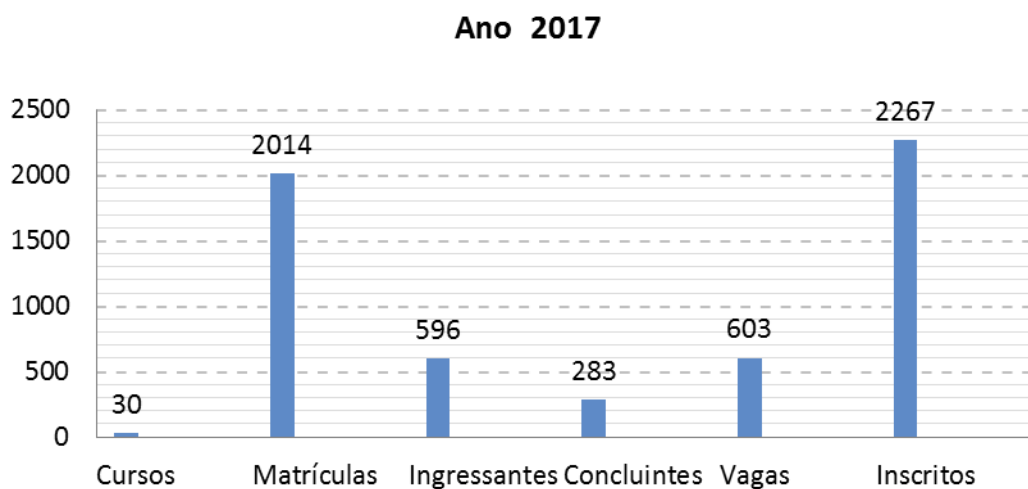
<sup>18</sup> Já no caso de “retidos” (grifo nosso) tem a ver com os alunos que permanecem matriculados por período superior ao tempo previsto para a integralização de um curso (BRASIL, 2018a).

para esse período em que o aluno necessita atravessar até que chegue finalmente a concluir o ciclo do curso. Nesses casos, a instituição passa a dividir recursos relativos aos alunos que se encontram no ciclo previsto, com os alunos retidos por uma situação de não conseguirem principalmente as condições de aprendizagem para chegar ao término do ciclo (BRASIL, 2018a).

No sentido de combater a evasão, o IF Sertão-PE realizou um estudo a fim de construir estratégias de superação destinadas aos cursos com evasão superior a 15%. Esse estudo foi iniciado no ano de 2014, impulsionado pelo MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio um evento com a participação de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujo objetivo era criar um documento norteador dos trabalhos de acompanhamento da dimensão de fenômenos de evasão e retenção. A partir daí, foram definidas orientações de combate à evasão e à retenção de alunos, dando origem ao documento denominado de Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes, finalizado no ano de 2016 (MARTINS, 2016).

A oferta de cursos técnicos de nível médio integrado pelo IF Sertão-PE, demonstrado no gráfico 5, demonstra ocorrer uma diferença entre o número de alunos ingressantes em relação aos concluintes, o que pressupõe existir por parte dos alunos o enfrentamento de dificuldades na travessia do ciclo/curso para que de fato aconteça a integralização do curso.

Gráfico 5 - Oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado - IF Sertão-PE



Fonte: A autora com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018).



Ressaltamos nesse gráfico 5, o número de matrículas disparadamente superior aos ingressantes, significando que esse montante tanto inclui o número de novas matrículas (ingressantes) como as matrículas de alunos retidos e as matrículas de alunos em fluxo de anos anteriores. O item dos inscritos evidencia que há demanda para esse nível de ensino muito embora, constata-se que as vagas ainda são insuficientes para que se possa atender a carência educacional da sociedade desse nível de ensino.

## 5.1 ELEMENTOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos um estudo qualitativo, baseado na análise documental por meio da técnica de análise de conteúdo de documentos institucionais e oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE.

A perspectiva qualitativa nesse estudo se deu em função de aprofundar-se no mundo dos significados das ações, considerando que se pode compreender a subjetividade dos valores e crenças a partir dos dados reais. Quanto ao uso da técnica de análise de conteúdo é seguro dizer que ela foi capaz de nos levar à descoberta do que se encontrava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências (MINAYO, 2001).

De modo geral, nosso objetivo se constituiu em propor uma ação interventiva, no sentido de organizar uma estratégia para o acompanhamento do desenvolvimento do currículo dos cursos técnicos de nível médio integrado do IF Sertão-PE, com foco na perspectiva de criar mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo integrado. No sentido específico, nosso propósito se deu por identificar os processos institucionais referentes à periodicidade em que ocorrem a atualização e a qualificação dos currículos dos cursos técnicos de nível médio integrado, tendo em vista compreender a possível inferência com os níveis de retenção e de evasão de alunos do IF Sertão-PE, demonstrados por meio da Plataforma Nilo Peçanha.

O universo pesquisado foi o Instituto Federal do Sertão Pernambucano, por meio do seu órgão sistêmico (reitoria), que agrega o âmbito das ações desenvolvidas por seus sete *campi*, situado na cidade de Petrolina-PE, composto pelas cinco pró-reitorias: ensino, pesquisa, inovação e pós-graduação, extensão e cultura, desenvolvimento institucional e, orçamento e administração.

O tema deste estudo são os cursos técnicos de nível médio integrado do IF Sertão-PE, onde procuramos encontrar por meio de documentos a existência de mecanismos institucionais voltados para o acompanhamento do currículo desse nível de ensino. Serviram de fonte para esse estudo, os seguintes documentos: o ato normativo da organização didática do IF Sertão-PE, por meio da Resolução nº 11, do Conselho Superior, de 16 de maio de 2017, o Relatório Gestor do IF Sertão-PE de 2018, relativo ao ano base de 2017, o Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes do IF SERTÃO PE, o Levantamento dos Fatores Promotores da Retenção e Evasão e Descrição de Ações para Superação – Fatores Individuais, o Levantamento Acadêmico dos Projetos Pedagógicos de Cursos, a Plataforma Nilo Peçanha, que trata do sistema integrado de registros estatísticos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/MEC, na sua versão atualizada e referente ao ano base de 2017. Destacamos que optamos por selecionar documentos e informações com versões atualizadas, e por isso, na grande maioria deles, datam do ano de 2017, pelo fato desse ano 2017 constar a versão mais atual das informações colhidas.

Contudo, outros documentos locais relativos aos cursos técnicos de nível médio integrado foram utilizados com o intuito de identificar os períodos em que os projetos pedagógicos foram atualizados, e se a partir disso, há relação com a existência ou não, de mecanismos de monitoramento e de avaliação do currículo. Por outro lado, verificamos se a inexistência de uma sistemática de acompanhamento com foco no currículo implica um currículo defasado, podendo estar numa suposta relação com os índices de eficiência acadêmica, que tem a ver com a evasão e a retenção de alunos desse nível de ensino.

Ressaltamos que esse estudo não se detém sobre os aspectos do currículo do ensino médio integrado do IF Sertão-PE, sejam de concepção, de organização ou de desenvolvimento, mas na direção do acompanhamento dos projetos pedagógicos dos cursos, desse nível de ensino, tendo em vista a sua atualização e qualificação, com foco na adoção de mecanismos de monitoramento e de avaliação do currículo. Entendemos que a atualização dos projetos pedagógicos de cursos está relacionada às reformulações surgidas por meio de seu desenvolvimento escolar decorrentes de diferentes situações, sejam elas relativas ao contexto cultural, científico, social e histórico. Já a sua qualificação tem a ver com a aprovação das reformulações tanto no nível da comunidade escolar quanto nos trâmites institucionais.

Nessa análise documental, o propósito foi de analisar o campo de estudo a partir das perspectivas de informações sobre o tema de estudo, de modo a extrair informações que

possibilitasse compreender a natureza dos dados numa perspectiva qualitativa. Nesse sentido, definimos a análise documental numa abordagem qualitativa por esta permitir um processo indutivo, a partir dos dados que geram questões de interesse mais amplo, do tipo os índices de eficiência acadêmica e os períodos de atualizações dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, mas que no final se tornam específicos à medida que o estudo se desenvolve e se aprofunda nos significados (MINAYO, 2001, p. 22).

Nesse sentido, a análise documental é entendida como uma série de operações que objetiva estudar e analisar um ou mais documentos com vistas a identificar informações factuais nos mesmos, bem como descobrir circunstâncias sociais ou outras que podem estar relacionados, assim como se aproximando sempre às questões de interesses (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, a pesquisa documental também é entendida como aquela em que os dados obtidos são rigorosamente provenientes de documentos, a fim de extrair informações para a compreensão de um fenômeno, e para isso se utiliza de métodos e técnicas para a realização da apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais diversos. Além disso, é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa e utilizada como método autônomo. Porém, ressalta-se que a pesquisa documental não deve ser confundida com a pesquisa bibliográfica uma vez que há semelhanças entre si, pelo fato de que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. O que diferencia a pesquisa documental são as fontes denominadas de fontes primárias que não receberam nenhum tratamento analítico de estudos ou pesquisas, que é o caso dos registros estatísticos e documentos institucionais do IF Sertão-PE. Já em relação à pesquisa bibliográfica as fontes são secundárias e abrangem toda bibliografia tornada pública em relação ao tema (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

É parte desse estudo a revisão de literatura/pesquisa bibliográfica tendo em vista traçar um quadro referencial de sustentação teórica ao desenvolvimento dessa pesquisa, ou seja, refere-se à fundamentação teórica a partir de material já publicado, sendo eles artigos, periódicos, livros e outros materiais disponibilizados pela internet.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 65), a análise documental realizada através da metodologia de análise de conteúdo, baseia-se em técnicas complementares, tendo por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo e o seu significado, considerando a origem e o contexto do conteúdo escolhido. Contudo, a análise documental foi realizada por meio da análise de conteúdo numa perspectiva qualitativa, dando origem à investigação que buscou

identificar os processos institucionais referentes à periodicidade em que ocorrem a atualização e a qualificação do currículo integrado dos cursos técnicos de nível médio integrado, por meio dos projetos pedagógicos de cursos, com foco nos mecanismos de acompanhamento do currículo, apostando no aprofundamento dos dados com outros significados, como por exemplo, a suposição dessa desatualização dos PPCs, inferir nos níveis de retenção e de evasão de alunos do IF Sertão-PE.

Adotamos a técnica de análise de conteúdo pelo fato desta permitir a produção de inferências sobre o texto objetivo, o que permite produzir suposições acerca dos dados, bem como fundamentar uma situação concreta baseada em outras concepções. Essa análise se constituiu em três momentos: o primeiro foi dedicado à escolha do material, sendo uma fase de pré-análise onde foram definidos e organizados os materiais de estudos, o segundo diz respeito à exploração do material, o terceiro momento destinou-se ao tratamento e interpretação dos resultados, no sentido de condensar os resultados tendo em vista o uso de técnicas quantitativas e qualitativas a fim de evidenciar as relações implícitas e ir além do conteúdo propriamente dito dos documentos que foram coletados, segundo Godoy (*apud* KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 65).

Os critérios adotados para a coleta de dados se constituiu com base no tema desse estudo, que trata dos cursos técnicos de nível médio integrado do IF Sertão-PE, sendo eles: a) a periodicidade da atualização e qualificação dos projetos pedagógicos; b) a existência de sistemática de monitoramento e avaliação dos projetos pedagógicos em especial, do currículo, e, c) a possível relação da atualização e qualificação dos projetos pedagógicos com os índices de eficiência acadêmica dos cursos.

Por outro lado, os documentos oficiais que dizem respeito às leis e diretrizes que fundamentam a educação profissional e o ensino médio integrado, permitiram obter informações acerca do currículo integrado, e de como está estabelecido a integração da formação geral (propedêutica) e da formação profissional e tecnológica. Em relação aos dados da Plataforma Nilo Peçanha permitiu estabelecer relações com significados implícitos, de modo a realizar compreensões das possíveis inferências dos processos de atualização e de qualificação do currículo integrado do IF Sertão-PE, sobre a taxa de evasão e a taxa de retenção de alunos dos cursos técnicos de nível médio integrado.

Por fim, o material coletado para a revisão de literatura/pesquisa bibliográfica, contribuiu para traçar um quadro teórico da estrutura conceitual de sustentação teórica ao

desenvolvimento da pesquisa, ou seja, refere-se à fundamentação teórica a partir de material já publicado, como artigos, periódicos, livros e outros materiais disponibilizados pela internet.

## 5.2 SITUAÇÕES E ANÁLISES DOS DADOS

Para o desenvolvimento desta etapa, tivemos como parâmetro de organização da análise de dados, a contextualização da análise dos documentos acadêmicos e das resoluções referentes ao curso técnico de nível médio integrado, com o propósito de verificar a linha temporal das atualizações e qualificações dos projetos pedagógicos dos cursos. Para tanto, foram analisadas as alterações ocorridas por meio das leis para o ensino médio e para a educação profissional. Tomamos como base de análise, primeiramente os dados fornecidos pela coordenação de gestão de controle acadêmico do IF Sertão-PE, pertinentes ao registro das atualizações e qualificações dos projetos pedagógicos do ensino médio integrado. Em seguida, os dados fornecidos pela Plataforma Nilo Peçanha com base no ano 2017, que indicaram a evasão, a conclusão e a retenção de alunos, constituindo-se nos índices de eficiência acadêmica dos cursos a nível institucional.

A eficiência acadêmica institucional é definida pela Plataforma Nilo Peçanha, por meio do cálculo com o número de alunos ingressos, de alunos evadidos, de alunos retidos e de alunos concluintes, baseado no período/ciclo determinado pelo projeto pedagógico do curso. Esse índice, por meio da plataforma, tem o objetivo de quantificar a eficiência acadêmica dos tipos de cursos das instituições que compõem a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Os dados desse índice referem-se ao ano base 2017, mesmo porque essa ferramenta virtual foi implantada no início do ano 2017.

Foi possível identificar nesse estudo que a eficiência acadêmica do IF Sertão-PE se deu em 45,4%, com relação à oferta no ano de 2017 de todos os tipos de cursos e tipos de oferta. Isso tem sido um dos principais problemas enfrentados atualmente pelo IF Sertão-PE, pelo fato desse percentual significar uma evasão de alunos acima de 50% durante o ciclo do curso, ao lado de 42,57% daqueles que conseguem concluir o período cíclico do curso, enquanto que 6,24% de alunos ficaram retidos no ciclo do curso por falta das condições de desempenho escolar exigido (BRASIL, 2018a).

Especialmente, os cursos técnicos de nível médio integrado do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, cujo período cíclico tem duração de quatro anos, com uma carga horária média de 3.500 horas, obteve no ano de 2017 o índice de 62,52% de evasão de alunos

por ciclo, 9,27% de alunos retidos e 28,21% de alunos concluintes do ciclo do curso, alcançando um índice de 31,1% de eficiência acadêmica no referido ano (BRASIL, 2018a).

É oportuno observar que os índices de eficiência da Plataforma Nilo Peçanha, são compostos tão somente por três indicadores: evasão, retenção e conclusão. Por isso, fica de fora da análise de eficiência questões relativas às disciplinas, como: as disciplinas em que o aluno obtém aprovação, aquelas em que não obtém, a distribuição das disciplinas por semestre e se são suficientes para concluir o curso no tempo previsto (BRASIL, 2018a).

Ressaltamos que os índices de eficiência acadêmica, demonstrados pela Plataforma Nilo Peçanha não contemplam questões que remetem ao projeto pedagógico do curso, especialmente ao currículo, direta ou indiretamente, na forma da organização, das reformulações ou adequações vinculadas ao período letivo do curso. Dessa mesma forma, o Relatório Gestor do ano de 2017, publicado pelo site da instituição, não atenta para essas questões (INSTITUTO..., 2018).

Visto isso, analisamos o relatório da coordenação de gestão acadêmica, situada na Reitoria do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, em relação à situação de atualização e qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado. Nessa análise pudemos verificar que existem projetos com defasagem do tempo e do espaço a que se propõem, tendo em vista que a sua última atualização se deu no ano de 2011, fazendo um hiato de sete anos até os dias atuais, muito embora conste no documento sobre a organização didática do IF Sertão-PE (Resolução nº. 11, do Conselho Superior, de 16 de maio de 2017), no seu artigo 10º, § 10º, que os projetos pedagógicos de cursos (PPCs) deverão ser revisados a cada 24 (vinte e quatro) meses após o início do curso ou quando houver alterações na legislação que tenham implicações diretas nas atividades do curso (INSTITUTO..., 2018).

O documento sobre a organização didática tem o propósito de orientar, organizar e reger a estruturação dos cursos ofertados pela instituição. Nesse sentido, define-se que os cursos do IF Sertão – PE serão estruturados de acordo com organização didática, com a legislação vigente e com as necessidades pedagógicas, sendo os currículos estabelecidos pelos Projetos Pedagógicos de Curso. Assim sendo, ao analisarmos as condições de atualização e qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado (PPCs), também estamos falando da atualização do currículo desse nível de ensino (INSTITUTO..., 2018).

Atualmente, para entender as propostas curriculares integradas devem ser observadas as dimensões globais da sociedade e suas alterações para acompanhar a comunicação do mundo informatizado e globalizado, considerando que os meios de comunicação e as redes de

informação são os vetores dessa nova sociedade e são os responsáveis por articular todas as dimensões da sociedade, sejam elas econômicas, culturais, produtivas, etc. Nesse sentido, a proposta curricular integrada adotada, deve explicar sobre o tipo de conhecimento que pretende desenvolver, se tem em vista considerar a experiência prévia dos estudantes, seus níveis de compreensão, as percepções individuais, bem como os ritmos e as possíveis dificuldades com a aprendizagem e, para além disso, a sua relação com as situações de fracasso escolar (SANTOMÉ, 1998).

Assim, Santomé (1998, p.100) argumenta que “na hora de planejar um projeto curricular, é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento, e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos”. Nesse sentido, as situações de fracasso escolar podem estar implícitas no contexto dos níveis de evasão e retenção que por sua vez, incidem nos índices de eficiência acadêmica, de acordo com Plataforma Nilo Peçanha. Por outro lado, o Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes e, o Levantamento dos Fatores Promotores da Retenção e Evasão e Descrição de Ações para Superação – Fatores Individuais, do IF Sertão-PE, explicam os fatores que promovem a retenção e a evasão nos cursos.

Esses documentos revelam a existência de alunos com realidades de aprendizagem diferentes, com dificuldades de aprendizagem e de adaptação no curso escolhido, além de alunos que não conseguem acompanhar o curso, dentre as causas que provocam a evasão e a retenção na instituição. Contudo, esse mesmo relatório aponta ainda, dentre as causas da evasão e retenção, a falta de compromisso por parte do aluno. Também identifica que o ensino é insuficiente e por isso é necessário implementar cursos de nivelamento durante o ano letivo, principalmente com as disciplinas da base comum, no caso, as disciplinas propedêuticas (INSTITUTO..., 2018).

Diz ainda o relatório, que se deve promover o envolvimento da família no contexto escolar bem como oferecer revisões de conteúdos constantes por parte de docentes alinhados com a equipe pedagógica. Afirma que a estrutura curricular não é flexível, por isso sugere que seja estabelecido um grupo de estudo para avaliar a possibilidade de flexibilização do currículo e definir estratégias para a atualização curricular de forma periódica. Recomenda também, o remanejamento de disciplinas do primeiro ano do curso para os anos seguintes, como medida para facilitar a aprendizagem dos alunos. Além da reformulação do processo seletivo de alunos por meio de aplicação de nota de corte, pretendendo selecionar aqueles

alunos com maior capacidade de conhecimento para obter um maior desempenho no curso (MARTINS, 2018c).

O relatório sustenta que existe a necessidade de se investir em: formação continuada dos docentes, na adequação do projeto pedagógico dos cursos atentando para a realidade do discente, no planejamento integrado entre os docentes da formação geral e da formação profissional, e também no desenvolvimento de pesquisa com os discentes a fim de acompanhar o seu desempenho escolar a cada semestre (MARTINS, 2018c).

Ressaltamos que encontramos no referido relatório uma diversidade de questões que explicam as causas da evasão e da retenção no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, sejam no âmbito da gestão escolar, da infraestrutura, da relação professor-aluno, da relação entre escola, cultura e família, ou sobre a prática docente, o projeto pedagógico dos cursos e a reformulação curricular. Em virtude de filtrar e condensar os dados exibidos pelos supracitados documentos, sendo feito um resumo que compreende as informações que dizem respeito ao ensino médio integrado, que tenham relação implícita ou explícita com o projeto pedagógico desse nível de ensino.

Segundo os apontamentos feitos no Levantamento dos Fatores Promotores da Retenção e Evasão e Descrição de Ações para Superação – Fatores Individuais, do IF Sertão-PE, o aluno protagoniza a culpabilidade da “ falta de compromisso com o curso, de não conseguir acompanhar o ritmo do curso, de rejeitar o curso por desconhecer a que este se destina, considerando mais adiante como uma escolha equivocada, e por último o despreparo intelectual do aluno uma vez que este carrega dificuldades na aprendizagem vindas do ensino fundamental” (MARTINS..., 2018c).

Ressaltamos que é comum na organização de currículos centrados nas disciplinas a ideia de que na escolaridade é normal que nem todos os alunos alcancem o êxito e, assim, o fracasso toma um lugar de normalidade até mesmo entre os docentes. Esse tipo de organização, além de não considerar o fracasso de alunos como resultado de normas implementadas pela própria escola, também acaba por legitimar os êxitos como sendo peculiaridades individuais de cada aluno. Com isso, não se questiona que por trás dessa suposta neutralidade defendida pelas instituições escolares se carrega uma estrutura baseada na competitividade e na meritocracia que tampouco é questionada. As dimensões conflituosas da realidade bem como da cultura, são desprezadas uma vez que não há preocupação em desenvolver um currículo organizado por meio de justaposição de disciplinas, desenhando um tipo de educação engessada pela inflexibilidade na organização, por não incluir iniciativas de



pesquisa e de estudos vindas dos alunos, assim como atividades críticas e de curiosidade intelectual (SANTOMÉ, 1998).

Tais apontamentos do levantamento permitem argumentar que pode haver um distanciamento entre o aluno e o projeto pedagógico do curso, como também em relação à proposta curricular integrada adotada. Nesse sentido, entendemos que uma proposta curricular integrada deve desenvolver um currículo no qual os alunos e professores possam ter maior controle sobre as disciplinas, na observância do ritmo dos conteúdos, de modo a permitir maior integração dos saberes escolares com os saberes dos alunos. Portanto, deve-se investigar como as inter-relações desses saberes são levadas em conta na organização do currículo, e também como se desenvolvem na escola, a fim de que sejam produzidas novas estruturas curriculares que permitam outros efeitos sobre os sujeitos (LOPES; MACEDO, 2013).

Salientamos que a elaboração do levantamento das causas da evasão e da retenção de alunos dos cursos no Instituto Federal do Sertão Pernambucano foi impulsionada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica nos anos de 2015 e 2016, como forma de investigar os altos índices de evasão e de retenção de alunos enfrentados atualmente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MARTINS..., 2018c).

Esse documento revela índices de evasão e de retenção de alunos dos cursos de ensino médio integrado, que precisam ser avaliados sob a perspectiva do currículo integrado, já que este pode ser capaz de articular o mundo do trabalho e da escola aos processos educativos e de conhecimento. A escola assume um papel fundamental de formação e para isso precisa desenvolver trajetórias escolares que garantam a permanência do aluno e o seu êxito. Todavia, isso perpassa pela gestão do monitoramento permanente do que se faz, de como se faz e para que se faz. O que não pode ocorrer é a transferência integral para o aluno da responsabilidade sobre os seus fracassos ou sucessos.

A presente pesquisa identificou uma situação de defasagem na atualização e qualificação dos PPCs dos cursos técnicos de nível médio integrado, verificando que há projetos cuja última atualização se deu até sete anos atrás. Isso denota uma lentidão institucional no tocante à capacidade de unir as exigências do mundo globalizado à realidade educacional do instituto, uma vez que as mudanças no cenário global acontecem de forma cada vez mais veloz.

Ainda nesse sentido, não foi encontrada informação a respeito da existência de critérios que estabeleçam um mecanismo de monitoramento e avaliação dos PPCs que permita uma dinâmica de atualização e qualificação para esses projetos, sobretudo da sua proposta curricular adotada. Um mecanismo com essas finalidades deve levar em consideração a análise e a reflexão da estrutura curricular, a sua organização, o seu desenvolvimento e a sua avaliação. Um sistema dessa natureza deve entender o significado das propostas curriculares integradas, saber como está se dando o desenvolvimento dessas propostas e compreender as determinações dessa sociedade global e as suas intervenções no sistema educacional.

Não se pode ignorar que os cursos técnicos de nível médio integrado, ofertados no IF Sertão-PE, com duração letiva de quatro anos, não possuem uma eficiente ferramenta de acompanhamento, de modo que monitore e avalie seus respectivos projetos pedagógicos. Essa lacuna auspícia a existência *'ad infinitum'* de uma defasagem pedagógica que tende a colocar tanto os discentes quanto a própria instituição num patamar de defasagem em relação à realidade das demandas da sociedade e do mercado de trabalho globalizado.

Dentre os sete *campi* do IF Sertão-PE, apenas um consegue vincular o fato de a estrutura curricular não ser flexível às causas de evasão e retenção de alunos, sugerindo como proposta de solução uma avaliação da estrutura curricular a fim de se produzir a flexibilização da mesma. Tal *campi* propõe ainda a realização de cursos de nivelamento constantes para os alunos, com vistas a aproximar a *"família nos aspectos culturais"* (grifo nosso), além de também indicar que se deve estabelecer estratégias para atualização curricular de forma periódica e para a reformulação do projeto pedagógico do curso, bem como desenvolver a formação continuada para os docentes e a integração desses com os coordenadores de cursos e pedagogos (MARTINS..., 2018b).

### 5.3 MOTIVAÇÕES: PORQUE MONITORAR E AVALIAR

Nessa pesquisa ressaltamos a importância de algumas questões, que consideramos basilares para a fundamentação e conclusão desse estudo: a preocupante defasagem na atualização e qualificação dos projetos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, os índices de eficiência acadêmica do IF Sertão-PE - que dizem respeito à evasão e à retenção de alunos, os fatores promotores da evasão e retenção, e a inexistência de um mecanismo de monitoramento e avaliação do currículo desses cursos.

É possível haver relação entre tais questões, uma vez que elas se entrelaçam por meio do currículo, tanto pelo aspecto da defasagem na atualização e qualificação dos PPCs, pelos fatores promotores da evasão e da retenção indicarem a necessidade de flexibilização do currículo e de sua reformulação, pelo elevado índice de evasão e retenção de alunos quanto, pela inexistência de mecanismos de gestão que indiquem a ação de monitorar e de avaliar o currículo.

Para que exista uma ferramenta de gestão com foco no monitoramento e avaliação, deve-se levar em conta questões que remetem a reflexões sobre:

[...] Como e quando monitorar? Quando avaliar? Qual a diferença entre monitorar e avaliar? Quem são os responsáveis? Qual a periodicidade para monitorar? E para avaliar? Essas e tantas outras indagações surgem quando da necessidade de efetivar e dar consecução ao processo de monitoramento e avaliação (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 547).

Tais questões tornam-se imprescindíveis para que sejam definidos os indicadores desse processo de acompanhamento, tendo em vista que “ monitorar e avaliar tornam-se partes constantes de um único processo muito embora sejam etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente”. Nesse sentido, a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação deve ocorrer como processo único e contínuo, de forma que o monitoramento não ocorra sem que também aconteçam avaliações, da mesma forma em que a avaliação deve se dá a partir de informações obtidas por meio do monitoramento. Tal entendimento considera o monitoramento como parte construtiva e constituinte da avaliação (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 456).

Nesse sentido, entendemos que o monitoramento tem a ver com o acompanhamento permanente e contínuo do programa ou projeto em questão, representando uma ação gestora capaz de fornecer informações sobre aquilo que se quer desenvolver melhor, que tenha também habilidade de apontar soluções para possíveis impasses técnicos, metodológicos, etc. Para tanto, a investigação deve ser baseada em indicadores que permitam definir objetivos e procedimentos adequados às situações que se apresentem durante o desenvolvimento ou a execução das práticas. Por outro lado, a avaliação deve ter como propósito o aprofundamento e o detalhamento das informações sobre as quais se pretende tratar, por exemplo, o funcionamento, os efeitos, os resultados, e os impactos de uma política, de um programa ou mesmo de um mecanismo adotado para monitoramento de um projeto.

Segundo Jannuzzi (2016, p. 629), “a avaliação é entendida como processo de produção de informações e conhecimentos para o aperfeiçoamento das diferentes etapas no processo de formulação, implementação e avaliação da política ou programa social”. Desta forma, Weiss, Vaitsman e Paes-Souza (*apud* JANNUZZI, 2016, p. 630), elucidam que a avaliação sistêmica não pode ser entendida apenas como uma técnica que se movimenta por etapas, métodos e técnicas de monitoramento, livres de sentido político e ideológico, mas, ao contrário, são sobretudo uma atividade influenciada por valores e ideologias sociais, políticas e culturais. Destarte, a avaliação se constitui num campo de conhecimento com diferentes paradigmas, métodos e técnicas, podendo produzir também diferentes resultados que podem ser postos para novas investigações.

Assim, o monitoramento e a avaliação dependem da formulação de indicadores, de esforço metodológico e de análises dos fenômenos para o apuramento investigativo, mas, sobretudo, trata-se de processos interativos e complexos que demandam clareza sobre o conceito, objetivos e a estrutura das ações. Tais processos envolvem articular os gestores à mobilização permanente de equipes responsáveis pelas ações estabelecidas por meio de planejamento, metas e cronograma.

Considerando a natureza de gestão sistêmica da Reitoria do IF Sertão-PE, a ela compete o gerenciamento de processos que respondam pelo estabelecimento de indicadores e instrumentos de gestão das informações, seja na área de ensino, de pesquisa, de extensão, de planejamento ou de administração. Desse modo, a ideia de acompanhamento do currículo integrado na perspectiva do monitoramento e avaliação sugere uma intervenção por meio da criação de um órgão integrado à pró-reitoria de ensino, com a capacidade de elaborar mecanismos que monitorem e avaliem os projetos pedagógicos de cursos com vistas a aferir informações durante o desenvolvimento desse nível de ensino. Desse modo, acredita-se ser necessário mobilizar equipes responsáveis nos *campi* com vistas à organização, as ações e ao fluxo interativo desses processos.

Constitui-se como proposta de intervenção desse estudo a criação do núcleo de acompanhamento do currículo integrado, enquanto estratégia para a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo integrado. Trata-se de uma estratégia para que de fato se ocorra o acompanhamento do currículo, com vistas a evitar que apresentem a defasagem similar à demonstrada nesse estudo, seja de ordem da atualização, qualificação ou reformulação.

Portanto, apresentamos a seguir a proposta de intervenção que se constitui como estratégia de gestão para o acompanhamento no sentido promover o acesso as informações, de delimitar e organizar o campo de conhecimento, o pensar a pesquisa e as experiências sobre o currículo integrado, para além de identificar possíveis problemas e apontar soluções.

## **6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Por meio desta pesquisa ficou evidenciada uma preocupante desatualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado do IF Sertão-PE, indicando a existência de uma defasagem que chega a sete anos entre uma atualização e outra. No mundo globalizado pelas redes sociais, pela economia, pelos sistemas produtivos, culturais, etc., um hiato de informações como esse dá brecha a um grande descompasso entre as demandas da vida em sociedade e do trabalho e o conhecimento escolar ofertado por meio desses projetos pedagógicos. Outrossim, podemos observar a inexistência de um sistema de acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) desse nível de ensino, e acredita-se que se faz necessário implementar ferramentas de gestão que, entre outras questões, contemple a atualização e qualificação do currículo sob a perspectiva do monitoramento e avaliação do seu desenvolvimento.

Entende-se aqui por atualização de um Projeto Pedagógico de Curso os seus processos de reformulação, baseados na investigação das demandas surgidas, seja por questões sociais, culturais, políticas ou econômicas. Nesse caso, a atualização deve levar em conta as reformulações baseadas nos processos de monitoramento contínuo e avaliação para além das exigências de mudanças da legislação. Já a qualificação refere-se à validação do projeto por meio da comunidade escolar e pela instituição, com base nas propostas de reformulações. Tanto na atualização quanto na qualificação de um projeto pedagógico de curso, as informações devem partir das relações existentes no contexto escolar enquanto processo de construção e reflexão coletiva com vistas a apontar o que precisa ser reorganizado no trabalho docente e no desempenho da gestão escolar (SACRISTAN, 2000).

### **6.1 JUSTIFICATIVA: UMA ESTRATÉGIA DE GESTÃO PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO**

O desenvolvimento dessa pesquisa se constituiu à luz do referencial teórico que deu sustentação para realizar a comunicação do conteúdo existente nos documentos analisados com o discurso acerca da educação profissional, do ensino médio, do ensino médio integrado e do currículo integrado, e permitiu também compreender o entrelaçamento das informações pertinentes ao objeto dessa pesquisa. Sendo assim, foi evidenciada uma defasagem na

atualização e qualificação dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Ensino Médio Integrado que se supõe estar relacionado com outro aspecto observado por meio da pesquisa: a inexistência de mecanismos de gestão que realize o monitoramento e avaliação no foco curricular desse nível de ensino. Além disso, perpassa questões relativas aos índices de eficiência acadêmica da instituição, que tem a ver com a taxa de evasão e retenção de alunos.

Desse modo, consideramos como justificativa para essa proposta de intervenção a necessidade institucional de adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação voltados para o foco do currículo com vistas ao enfrentamento da defasagem dos PPC's e sua possível relação com os índices de evasão e retenção de alunos.

Portanto, acredita-se que a proposta de intervenção baseada na criação de um núcleo de acompanhamento do currículo integrado se constitui como estratégia de gestão para que de fato sejam implementados mecanismos de monitoramento e avaliação nesse foco. Faz-se necessário desenvolver a análise dos processos curriculares numa perspectiva investigativa e coletiva - sejam eles de concepções, de estruturação, de organização, de operacionalização e avaliação – visando inclusive organizar informações no sentido de desenvolver um campo de conhecimento nessa direção.

A criação do núcleo implica mudança na atual estrutura institucional, uma vez que sua natureza tem caráter orgânico, sistêmico e institucional. Essa natureza tem relação com suas possíveis capacidades, sejam elas: de estruturar, acompanhar, adotar mecanismos de monitoramento e de avaliação, bem como fomentar diretrizes, o debate, a reflexão e a investigação. Nesse sentido, a existência de um sistema de monitoramento e de avaliação do currículo, contribui positivamente em outras questões, como por exemplo: o combate à evasão e retenção de alunos, o estímulo à integração entre docentes, especialistas e alunos, o desenvolvimento da prática investigativa às questões do ensino, o zelo pela atualização e qualificação dos PPCs e a contribuição para as relações comunicativas na escola, na comunidade e na instituição de modo geral.

## 6.2 CONCEPÇÃO, OBJETIVOS E FINALIDADES

A proposta de intervenção de núcleo compreende a concepção de órgão institucional numa perspectiva orgânica e sistêmica, na forma de núcleo vinculado à estrutura da Pró-reitoria de Ensino, pelo fato de a proposta expressar em seu caráter

conceitual uma estratégia de gestão que tem como principal propósito construir um sistema de monitoramento e avaliação para as questões do currículo do ensino médio. Para a implementação desse sistema, é preciso existir unidades de sua representação nos *campi*, a fim de garantir nos espaços escolares a dinâmica do fluxo de informações e do desenvolvimento das ações. Nesse sentido, a concepção de órgão institucional não se constitui como algo burocratizado, mas como espaço legítimo para o fomento de diretrizes, consulta, orientação e acompanhamento.

O núcleo tem como principal objetivo adotar estratégias de gestão para o acompanhamento do currículo integrado de modo sistêmico juntamente com as unidades de *campi*, com foco no monitoramento e avaliação à luz do caráter investigativo e participativo. Acredita-se que as informações numa perspectiva investigativa e participativa contribuam para identificar dificuldades e encontrar possíveis estratégias de superação de problemas. Nesse sentido, citamos, de modo específico, outras finalidades de atuação do núcleo:

- a) apoiar a Direção de Ensino, os Núcleos de Apoio Pedagógico nos *campi* e as coordenações dos cursos técnicos de nível médio na execução de mecanismos de monitoramento e de avaliação do desenvolvimento do currículo integrado;
- b) orientar professores e técnicos nos processos para a implementação e consolidação do núcleo;
- c) identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e técnicos sobre o currículo;
- d) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo e propor os ajustes necessários; promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades a fim de cumprir com a agenda de fomento das diretrizes da Pró-reitoria de Ensino;
- e) elaborar o plano de trabalho do núcleo, tendo em vista a melhoria do desenvolvimento do currículo escolar;
- f) fomentar diretrizes para a elaboração e organização do currículo;
- g) realizar reuniões de trabalho sistematicamente com as unidades de ensino para ajustes no planejamento de ações; acompanhar o desenvolvimento do currículo e analisar os resultados no sentido de propor medidas para a eficácia do currículo e melhoria dos indicadores da eficiência acadêmica;



- h) realizar pesquisas e projetos a fim de encontrar soluções para os problemas existentes acerca da eficiência do currículo e do compromisso com a aprendizagem do aluno, bem como para desenvolver o espírito investigativo e coletivo além de elaborar semestralmente o relatório das suas ações;
- i) articular o planejamento e o desenvolvimento das ações do núcleo com as unidades e propor estratégias para o fortalecimento das ações da política de ensino.

### 6.3 PARÂMETROS PARA A ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIDADE

Acredita-se ser uma necessidade institucional demonstrada por esse estudo a adoção de uma estratégia de gestão que viabilize mecanismos que monitorem e avaliem o currículo integrado ao mesmo tempo em que articula e organiza um sistema de informações capaz de manter os Projetos Pedagógicos de Cursos com a necessária atualização e qualificação, além de desenvolver uma cultura investigativa e participativa sobre esse campo de conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que a organização do núcleo compreende duas naturezas: uma sistêmica e outra operacional, sendo que a primeira responde pela ação sistêmica na Pró-reitoria de Ensino e a segunda tem a ver com a operacionalização nos *campi*. Embora possuam naturezas distintas, elas se cruzam por meio das ações e do fluxo das comunicações em que os processos de monitoramento e avaliação se desenvolvem.

A organização sistêmica tem lotação na Reitoria e faz parte da sua estrutura, tendo o papel de fomentar diretrizes políticas para o acompanhamento do currículo integrado, de assessoramento, de acompanhamento investigativo e articulação. Já na organização operacional, sua lotação é nas unidades de *campi*, e tem o papel de execução e desenvolvimento das diretrizes, assim como o dever de zelar pelo fluxo de comunicação entre a Reitoria e a comunidade escolar, visando o planejamento de ações, execução de mecanismos de monitoramento e avaliação, além dos resultados de seus processos.

Nos *campi*, cabe aos membros: receber as demandas da comunidade acadêmica, registrar e discutir nas reuniões do núcleo; efetivar o planejamento, a execução e a avaliação das políticas, ações e atividades do núcleo; propor e sistematizar alternativas para as

demandas de educação, ensino e aprendizagem da comunidade acadêmica; e articular as demandas do núcleo com os pares e a comunidade escolar.

Ressaltamos que tanto uma organização quanto a outra devem ter coordenadores sugeridos por seus pares, cabendo a esses coordenadores convocar e presidir as reuniões do núcleo, representar o núcleo em todas as instâncias internas e externas do IF Sertão-PE, coordenar os trabalhos do núcleo, definindo coletivamente as políticas, as ações e atividades, os prazos e os responsáveis pela execução e entregar o relatório semestral do trabalho e divulgá-lo à comunidade acadêmica.

Para a implementação do núcleo no sistema institucional, deve-se levar em conta as seguintes etapas:

- a) aceitação da proposta por parte da Pró-reitoria de Ensino, tendo em vista incluir o formato na sua estrutura organizacional, bem como a minuta da proposta na “Plataforma Colabore”, espaço *online* criado pelo IF Sertão-PE para democratização de documentos com o fim de agregar contribuições coletivas;
- b) realização de seminários para debater e discutir a proposta no contexto da Pró-reitoria de Ensino e nos *campi*;
- c) apresentação de documento sobre a criação do núcleo para apreciação do Colégio de Dirigentes do IF Sertão-PE que possui caráter consultivo e, em caso de aprovação desse colégio;
- d) defesa da proposta no Conselho Superior do IF Sertão-PE que tem caráter deliberativo e competência para a aprovação da implementação do núcleo.

Por fim, esperamos que essa proposta de fato seja implementada e venha a contribuir para a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação do currículo dos cursos técnicos de nível médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, promovendo a atualização dos projetos pedagógicos de cursos na dinâmica necessária para que possa contribuir com o combate da evasão e retenção de alunos nesses cursos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo apresentar uma proposta de um projeto de intervenção para ser desenvolvido no Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, com a finalidade de contribuir para o acompanhamento do currículo dos cursos técnicos de nível médio integrado. A proposta de intervenção busca implementar um órgão que se integre à Pró-reitoria de Ensino com caráter sistêmico, na forma de um núcleo com a capacidade de gestão do acompanhamento do currículo integrado, com o objetivo de promover um campo de conhecimento investigativo por meio do monitoramento e da avaliação do currículo desse nível de ensino.

Por meio da análise documental, qual foi possível conhecermos a situação de atualização e qualificação dos projetos pedagógicos de curso, caracterizando uma possível defasagem que remete à falta de acompanhamento do currículo. Contribuiu para esse estudo nossa experiência profissional dentro da Pró-reitoria de Ensino do IF Sertão-PE, como integrante do núcleo pedagógico e do setor de ações pedagógicas para assistência estudantil, o que permitiu melhor identificar e selecionar os documentos para a análise de conteúdos, a partir do convívio profissional com as situações documentais aqui expostos.

Muito embora, não se trata de um estudo sobre os aspectos do currículo quanto à concepção, organização, estruturação, etc., ele encontrava-se no foco das análises pelo entrelaçamento das informações que apontaram a possível relação entre elas. Da mesma forma, não se trata de um estudo sobre a evasão e a retenção de alunos e os seus fatores promotores, porém essas questões demonstraram estarem numa contundente associação com a inexistência de um sistema de acompanhamento do currículo em questão. Trata-se, portanto, da realização de um estudo sobre estratégias de acompanhamento do currículo dos cursos técnicos de nível médio integrado, com foco no mecanismo de monitoramento e avaliação.

O grande desafio desse estudo é mesmo a implementação da nossa proposta de intervenção, uma vez que o envolvimento dos dirigentes institucionais é de fundamental importância. Esperamos que esses agentes possam atentar para a necessidade da criação do núcleo como ferramenta de gestão para os cursos de ensino médio integrado, uma vez que os documentos demonstraram que mesmo havendo a determinação por meio do ato normativo da organização didática, dispondo um prazo de cinco e quatro meses para serem efetuadas as reformulações dos currículos, isso não se concretiza. Reiteramos por fim, acreditarmos na

implementação dessa proposta como promotora de melhora das informações em questão, a partir do envolvimento dos gestores, professores, técnicos e alunos. Acreditamos também que os fenômenos aqui estudados, contribuíram para que os objetivos dessa pesquisa fossem atingidos, além de desenvolver nossa capacidade de analisar questões do cotidiano profissional a partir de um olhar investigativo por meios de processos dedutivos e científicos.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n. 1, p.77-89, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERGER FILHO, Rui Leite. **Educação Profissional no Brasil: novos rumos.** Revista Iberoamericana de Educacación, n. 20, p. 87-105, 1999.

BEZERRA, Juliana. **Impeachment de Dilma Rousseff.** Todamateria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/impeachment-de-dilma-rousseff/>. Acesso em: 29 Abr. 2019.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Decreto nº 5.141, 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, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica,** Brasília, 2005.

BRASIL, **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LEI Nº 11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.741/2008.** Alteram 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, 2008.

BRASIL, Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 870, de 16 de julho de 2008**. Institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 5, de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível técnico. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Redenção na Rede Federal de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 870, de 16 de julho de 2008**. Institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5, de 4 de maio de 2011**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília, 2012.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Nº 1, de 5 de Dezembro de 2014**. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2014.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, Brasília, 2016.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2018. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf).

Acesso em 25 fev. 2019.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Plataforma Nilo Peçanha, Brasília, 2018a. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> . Acesso em: 28 fev. 2019.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Portugal, 1994.

CALDAS, Luiz Américo Menezes e VAZ, Marta Rosani Taras. **Michael Apple: as contribuições para a análise de Políticas de Currículo**. Espaço do Currículo, v. 9, n.1, p. 149-157, Jan./Abr. 2016.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**, V Simpósio sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores**. Santa Maria, Educação, v. 38, n. 3, p. 495-506, set./dez. 2013.

CINTRA, Heloá Barroso. **As reformas educacionais dos anos 1990**. In Uncategorized, 2013. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/2013/12/05/as-reformas-educacionais-dos-anos-1990/>. Acesso em 25 out. 2018.

COELHO, João. **Mapa de Pernambuco com área de atuação do IF Sertão-PE**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por eliene.silva@ifsertao-pe.edu.br em 01 mar. 2019.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. **O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais**. X ANPED, Florianópolis, 2014.

CONIF. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/>. Acesso em: 18 Abr. 2019.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**, X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.

DEUS, Luciano Rodrigues de. **Levantamento sobre matrículas dos cursos médio integrado**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por eliene.silva@ifsertao-pe.edu.br em 25 set. 2018.

DEUS, Luciano Rodrigues de. **Levantamento dos cursos técnicos de nível médio integrado/carga horária/ato autorizativo e suas reformulações oferecidos no IF Sertão-PE**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por eliene.silva@ifsertao-pe.edu.br em 25 set. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; JUNIOR, Geraldo Grossi; FURTADO, Roberval Angelo. **Monitoramento e avaliação dos planos da educação: breves contribuições**. RBPAE, v. 32, n. 2, p. 449-461, mai./ago. 2016.

FERRARI, Márcio. **Lev Semenovich Vygotsks**. Nova escola, 2008. Disponível em:



<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 17 Abr. 2019.

FERRARI, Márcio. **Jonh Dewey**. Nova escola, 2008a. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>. Acesso em: 17 Abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **O Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e a tecnológica com a universalização da educação básica**. Edu. Soc., Campinas, Vol.28, n.100 – especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educ. Soc., Campinas, v.32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRAZÃO, Dilva. **Frederick Taylor**. Ebiografia, 2018. Disponível em:

[https://www.ebiografia.com/frederick\\_taylor/](https://www.ebiografia.com/frederick_taylor/). Acesso em: 17 Abr. 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Henry Ford**. Ebiografia, 2015. Disponível em:

[https://www.ebiografia.com/henry\\_ford/](https://www.ebiografia.com/henry_ford/). Acesso em: 17 Abr. 2019

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GRABOWSKI, Gabriel. **Proposta Pedagógica Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Ministério da Educação, Brasil, boletim 07, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Planejamento de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Petrolina, 2016. Disponível em: [https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF\\_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf](https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf). Acesso em 08 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório Gestor 2017**. Petrolina, 2018. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2018/relatorio-gestor.pdf>. Acesso em 23 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução do Conselho Superior, nº 11, de 16 de maio de 2017**. Dispõe sobre a organização didática do IF Sertão-PE, Petrolina, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução do Conselho Superior, nº 29, de 03 de novembro de 2016**. Dispõe sobre normas e orientações para a elaboração e revisão dos projetos pedagógicos de cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, Petrolina, 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso Pronatec**, Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 624-661, set./dez. 2016.

KLICK EDUCAÇÃO. **Basil Bernstein**, 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/basil-bernstein.htm>. Acesso em: 17 Abr. 2019

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho.** IN: Perspectiva. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute, SCHELLER, Morgana, BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização,** Revista de investigaciones UNAD, Bogotá-Colombia, v. 14, n. 2, jul.-dez. 2015.

MACHADO, Lucila. **Politecnia, escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente.** Revista Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 15 abr. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Danielle Juliana Silva. **Planejamento estratégico institucional de permanência e êxito dos estudantes.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por eliene.silva@ifsertao-pe.edu.br em 25 out. 2018b.

MARTINS, Danielle Juliana Silva. **Levantamento dos fatores promotores da retenção e evasão e descrição de ações para superação – fatores individuais – 2016.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por eliene.silva@ifsertao-pe.edu.br em 25 set. 2018c.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro/São Paulo: ABRASCO/HUCITEC, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Brasileira de educação, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** IN: HOLOS. Ano 23, vol. 2, 2007.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas.** UEPG, Letras e Artes, Ponta Grossa-PR, p. 77-87, 2007.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci,** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun. 2008.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Editora PUC, Goiás, p. 93-99, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2011.

PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter. **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: A revolução profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre, 2012.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **As políticas para a educação profissional técnica de nível médio: dois projetos em disputa**, V Jornada Internacional de Políticas Públicas – UFMA, Maranhão, 2011.

PRINCHATTI, Roseli. **Johan Friedrich Herbart**. Sorocaba: Recanto das Letras, 2009.

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/biografias/1996779>. Acesso em: 10 mar. 2019.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RODRIGUES, José. **Qual cidadania, qual democracia, qual educação?** Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 417-430, 2006.

SACRISTAN, J. Gimeno; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Artmed, 2000.

SAVIANNI, J. Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**, Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANNI, Dermeval. **O Choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, p.131-152, 2003.

SAVIANNI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANNI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**; trad. Cláudia Schilking, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva: Florianópolis, v. 26, p. 523-550, jul./dez. 2008.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. **O PROEJA como inquilino: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF Sertão- PE Campus Petrolina 2006-2013**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Minas Gerais, 2003.

WOLFF, Denise Luzia; RAMOS, Josiane Caroline Soares. **O Histórico da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais: uma política pública em análise**, II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017.