



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO LUCINDO RODRIGUES DA CUNHA

**GALVANIZAR O FRANKENSTEIN:
CURRÍCULO(S) INTEGRADO(S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Salvador
2023

EDUARDO LUCINDO RODRIGUES DA CUNHA

**GALVANIZAR O FRANKENSTEIN:
CURRÍCULO(S) INTEGRADO(S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli G. B. de Sá

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cunha, Eduardo Lucindo Rodrigues da.

Galvanizar o Frankenstein [recurso eletrônico] : currículo(s) integrado(s) no ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica / Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Integração curricular. 2. Ensino médio - Currículos. 3. Ensino integrado. 4. Currículos - Planejamento. 5. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

CDD 373.19 - 23. ed.



Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado Profissional em Educação

ATA DA ATIVIDADE DE MESTRADO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE **EDUARDO LUCINDO RODRIGUES DA CUNHA** DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

Aos **07** dias do mês de **julho** do ano de dois mil e **vinte e três** às **08h30**, reuniram-se de modo *on-line*, por meio do link: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-roseli-gomes-brito-de-sa> a banca examinadora composta pelos docentes doutores, membro externo **JÚLIO DE SOUZA SANTOS**, membro(s) interno(s) **MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS** e **MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA**, orientadora, para analisar o percurso do trabalho de conclusão de curso intitulado **Galvanizar o Frankenstein: Currículo(s) Integrado(s) no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Após a discussão, a banca analisou o referido trabalho, chegando ao seguinte parecer: “O texto avaliado reveste-se de mérito acadêmico pela densidade de sua escrita, pela autonomia intelectual do autor, pelo entrelaçamento das dimensões teórica e metodológica, pelo alinhamento aos propósitos do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, destacando-se o caráter interventivo, formativo e propositivo da pesquisa. O estudo traz contribuições para a reelaboração de propostas curriculares e para os estudos no campo do Currículo como um todo. A banca sugere a socialização dos resultados em eventos científicos e por meio de publicações do texto em forma de livro e de artigos”. Pelo exposto, a banca considerou o trabalho **APROVADO**. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA
Data: 07/07/2023 12:50:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA
Orientadora Presidente da banca

Documento assinado digitalmente



JULIO DE SOUZA SANTOS
Data: 10/07/2023 21:14:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Júlio de Souza Santos - IFES
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente



MARLENE OLIVEIRA DOS SANTOS
Data: 10/07/2023 19:32:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos - UFBA
Avaliadora interna

A

todos(as) trabalhadores e trabalhadoras da educação brasileira que acreditaram e acreditam no projeto de educação pública, gratuita e de qualidade

AGRADECIMENTOS

Nesse breve e prazeroso exercício em demonstrar gratidão a todos e todas que contribuíram para esta culminância certamente terá injustiças. O *estar no mundo* é em si uma complexa trama de incontáveis seres com suas forças e energias para proverem outrem. Então caso leia este trabalho e sinta que contribuiu com ele ou com seu autor diretamente ou indiretamente e não teve seu nome gravado nessas linhas peço perdão pelo lapso e teço de antemão meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, minha família: minha esposa Amanda, pelo incentivo, amor e paciência. Carmen, Francisco e Iara, essa galera dádiva, por me aguentarem e colaborarem nesse tempo. Minha mãe Maria de Fátima e meu irmão Ricardo, pelo apoio, inclusive com a galera dádiva. A minha irmã Ariela. Tenho imensa gratidão pelos esforços institucionais na construção do Minter (Mestrado Interinstitucional) que resultou nesse trabalho. Agradeço ao nosso magnífico reitor Jadir Pela, ao nosso pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, sempre parceiro, André Romero, ao nosso querido diretor geral do Ifes campus Nova Venécia, Anderson Bozzetti e ao nosso diretor de pesquisa, extensão e pós-graduação Ediu Lemos. Agradeço também, em especial, aos docentes que compõem a coordenação do curso de licenciatura em Geografia, em especial aos professores que me ajudaram na empreitada de construir o projeto: Hedeone, sempre disposto a compartilhar angústias do processo, Ariadna, por toda biblioteca que me emprestou que foi fundamental, Júlio por contribuir na construção do projeto e pela participação sempre rigorosa e afetuosa na banca de qualificação e a professora Amanda, agora como docente militante. Vocês estão na dedicatória também. Um agradecimento mais que especial a UFBA, a FAGED, aos docentes que compõem o programa de pós-graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, em especialíssima a minha orientadora, Maria Roseli de Sá, nossa querida Rose, que adota seus orientandos(as) com carinho e nos ensina com uma mistura própria de rigor com axé, a também querida Verônica Almeida, coordenadora do programa nesse período, extremamente dedicada e comprometida, a prof. Marlene dos Santos, atual coordenadora, por toda contribuição fundamental no processo sempre dotada de rigor afetuoso. A dedicatória também vale para elas. A(s)os

meus/minhas queridos(as) amigos(as) do “GT NV-Mestrado UFBA/IFES”, ninguém largou a mão de ninguém: Thata, Kesinha, Marling, Grazi, Gesão e Marquinhos. E aos demais colegas da turma pela sinergia durante esses anos. A Elizabeth Fabem, por dedicar seu tempo e seu trabalho para que eu tivesse tempo para este trabalho. A Vila Salvador Toscano, meus vizinhos e amigos, pela acolhida e pela morada. As colegas de CGP, nesse caso em especial a Cenira e Alexsandra que seguraram a bronca enquanto estivemos fora. A todos(as) colegas sujeitos da pesquisa, que de bom grado concederam as entrevistas.

E por fim, um agradecimento mais subjetivo, mas essencial, a todos e todas brasileiros(as) que lutaram e lutam durante esse período contra a recrudescimento do nazifascismo no Brasil.

Imagine-se um jardim de cem espécies de árvores, com mil variedades de flores, com cem espécies de frutas e outros tantos gêneros de ervas. Pois bem: se o jardineiro que cuida deste jardim não conhece outra diferenciação botânica além do “joio” e do “trigo”, então não saberá que fazer com décimas partes do seu jardim, arrancará as flores mais encantadoras, cortará as árvores mais nobres, ou pelo menos ter-lhes-á ódio e as olhará com maus olhos.

(Herman Hesse. *O Lobo da Estepe*, 2007, p.76)

Nenhum compartilhamento de palavras ou de experiências é pleno ou sem conflitos, ainda que nos relacionamos como se o que falássemos pudesse ser compreendido pelo outro exatamente como supomos expressar.

(Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. *Teorias de Currículo*, 2011, p.10)

CUNHA, Eduardo Lucindo Rodrigues da. **Galvanizar o Frankenstein: currículo(s) integrado(s) no ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Orientadora: Maria Roseli Gomes Brito de Sá. 2023. 218 f. il. Projeto de Intervenção - Mestrado Profissional em Educação. Programa de Pós-graduação em Linguagens, Currículo e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2023.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender as diversas interpretações atribuídas por gestores, professores e técnicos administrativos em educação sobre o(s) currículo(s) integrado(s) e seus elementos de indução de integração curricular para o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerando a atuação ativa desses profissionais da educação na ressignificação dos textos, discursos e práticas curriculares, com base nas teorias da atuação política (*policy enactment*) e da recontextualização por hibridismo. A pesquisa se enquadra em uma abordagem qualitativa, de caráter engajado e implicado, alternando momentos exploratórios, descritivos, compreensivos e interventivos, cujo desenvolvimento concretizou-se, no recorte tempo-espacial, nos anos de 2021 a 2023, período de reformulação dos projetos pedagógicos de curso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo campus Nova Venécia. Para a construção dos dados, a entrevista semiestruturada e anotações de caderno de campo foram adotadas como instrumentos principais, aplicadas a professores, técnicos administrativos em educação e gestores, sujeitos-participantes selecionados a partir de imersões exploratórias e implicadas nas comissões institucionais de reformulação de projetos pedagógicos, acompanhada de análises documentais, observações participantes e participações observantes/observadoras. A bricolagem se constituiu como vertente teórico-metodológica para o tratamento dos dados empíricos. O estudo concluiu que ainda que haja a intitulação de currículo integrado na política curricular, as propostas curriculares para o ensino médio integrado enfocadas ainda não realizam integração curricular, culminando em propostas curriculares extremamente fragmentadas, compartimentadas e por conseguinte inchadas e exaustivas, caracterizando a metáfora de Frankenstein que intitula o presente trabalho. Por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, a composição resultante dos dados construídos subsidiou uma proposta de cunho interventivo materializada em um Plano de Ação, em forma de roteiro(s) sugerido(s) multivetoriais, com fins a contribuir em ações futuras de planejamento curricular referentes às (re)formulações de projetos pedagógicos de curso, na rede de educação na qual o pesquisador atua profissionalmente como gestor pedagógico, caracterizando o trabalho como uma pesquisa-intervenção.

Palavras-chave: Currículo integrado; Ensino Médio Integrado; Integração curricular; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Planejamento curricular.

ABSTRACT

The present work aimed to understand the different interpretations attributed by managers, teachers and staff about the integrated curricula and its elements of induction of curricular integration for the secondary education integrated to the labor school in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, considering the active performance of these professionals in the re-signification of texts, discourses and curricular practices, based on theories of policy enactment and recontextualization by hybridization. The research fits into a qualitative approach, with an engaged and implicated theoretical basis, alternating exploratory, descriptive, comprehensive and interventional moments, which development took place in the time-spatial cut, in the years of 2021 to 2023, period of reformulation of the pedagogical projects of the technical courses integrated to the high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo campus Nova Venécia. For the construction of the data, the semi-structured interviews were adopted as the main instruments, applied to teachers, administrative technicians in education and managers, participants selected from exploratory immersions in the institutional commissions for the reformulation of pedagogical projects, followed, as well by documentary analyses, participant observations and observant/observer participation. Bricolage was constituted as a theoretical-methodological aspect for the treatment of the empirical data. The study concluded that even though there is the title of integrated curriculum in the curricular policy, the curricular proposals for the integrated secondary education focused do not carry out curricular integration, culminating in extremely fragmented, compartmentalized and therefore huge and exhaustive curricular proposals, characterizing the metaphor of Frankenstein which entitles the present work. Because it is a research carried out within the scope of a Professional Master's Degree in Education, the resulting composition of the constructed data subsidized a proposal of an interventional nature materialized in an multivectorial planning suggestions, in the form of a suggested script(s), with the purpose of contribute to future curricular planning actions related to the (re)formulations of pedagogical projects, in the education network in which the researcher works as a counselor, characterizing the work as an interventional-research.

Keywords: Integrated curriculum; Integrated High School; Curriculum integration; Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education; Curriculum planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração do monstro a que se atribui o nome do seu criador: Frankenstein	32
Figura 2: Mapa do Espírito Santo com os campi de atuação do Ifes com destaque para o campus Nova Venécia	39
Figura 3 – Fotografia da fachada principal do Ifes campus Nova Venécia (2023)	40
Quadro 1 - Matriz curricular em vigor no ano de 2023 do curso técnico em Edificações na modalidade integrado do Ifes campus Nova Venécia	41
Quadro 2 - Matriz curricular em vigor no ano de 2023 do curso técnico em Mineração na modalidade integrado do Ifes campus Nova Venécia	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFETS	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno
CONIF	Conselho Nacional de Institutos Federais
CONSUP	Conselho Superior
CONSUP/Ifes	Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica
EBTT	Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
GT	Grupo de Trabalho
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou Instituto Federal do Espírito Santo
IF	Institutos Federais
MEC	Ministério da Educação
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PPI	Prática Profissional Integrada
PIT	Plano Individual de Trabalho
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ROD	Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos do Ifes
SEB	Secretaria de Educação Básica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Tae	Técnico administrativo em educação
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DESVELAR O FIO DA MEADA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO RECORTE DE PESQUISA	23
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	28
1.2 MAS, POR QUE GALVANIZAR O FRANKENSTEIN?	31
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	35
1.4 DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR.....	40
2 DIÁLOGOS COM A(S) TEORIA(S)	44
2.1 A PRETENSA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UM CURRÍCULO DITO INTEGRADO OCORRE FORA DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL EM UM PERÍODO MENOR DE INTEGRALIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA.....	44
2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL.....	45
2.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR	48
2.3.3 Os princípios e modalidades de indução da integração curricular.....	53
2.3.4 Currículo por competências	54
2.3.5 Currículo centrado nas disciplinas de referência.....	56
2.3.6 Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.....	58
2.4 A TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA, O CICLO DE POLÍTICAS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO POR HIBRIDISMO.....	61
3 PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA	68
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO EM CONTEXTO DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO.....	68
3.2 MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	75
4 O A-CON-TECER DA PESQUISA-INTERVENÇÃO	85

4.1	A IMERSÃO EXPLORATÓRIA E A PARTICIPAÇÃO OBSERVANTE/OBSERVADORA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	85
4.2	DA RETOMADA POR ENTREVISTAS DO CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DE TEXTOS E A EMERGÊNCIA DE CONCEITOS ADVINDOS DO CONTEXTO DA PRÁTICA	87
4.3	A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: A PUBLICAÇÃO DAS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFES.....	100
4.4	OUTRA IMERSÃO IMPLICADA: A PARTICIPAÇÃO OBSERVANTE NO CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DE TEXTOS EM UM URGIR DE UMA REFORMULAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.....	105
	5 PROPOSIÇÕES INTERVENTIVAS: PARA QUE NÃO SE PERCAM	109
5.1	ELEMENTOS QUE NÃO PODEMOS NOS FURTAR EM DISCUTIR EM UM PLANEJAMENTO CURRICULAR PARA O CURRÍCULO INTEGRADO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	110
5.2	ESTABELEECER UM TETO.....	112
5.3	UMA PROPOSTA EXEQUÍVEL DE INDUÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	114
5.4	UMA PROPOSTA DE REVISÃO DE UM TEXTO CURRICULAR - REGULAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO IFES.....	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS I – EQUIPE GESTORA.....	136
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA II - EQUIPE DOCENTE E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO	139
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ.....	148
	APÊNDICE E – MODELO DE CARTA CONVITE	149
	APÊNDICE F – PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	151
	APÊNDICE G - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	152
	APÊNDICE H - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	154

APÊNDICE I - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO TÉCNICO DE MINERAÇÃO	158
APÊNDICE J - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.....	159
APÊNDICE K – DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS REALIZADOS E SUAS RESPECTIVAS DATAS PELA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DOS CURSOS DE EDIFICAÇÕES E MINERAÇÃO INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA EM 2021	160
APÊNDICE L – EXERCÍCIO DE BRICOLAGEM DE EXCERTOS DE ENTREVISTAS.....	162
ANEXO A – EXCERTO DO PPC DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE MODALIDADE SUBSEQUENTE DO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA QUE TRATA DO COMPONENTE PLURIDISCIPLINAR PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA INDUTORA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR (2021).....	214

INTRODUÇÃO

O exercício de autorizar-me a construir um percurso que pudesse me trazer a alcunha de mestre em educação foi angustiante. E foi também do sentimento de angústia que partiu a inquietação para o exercício que me propus a realizar. Introduzo esse exercício com um breve relato advindo de minha história de vida profissional e faço deste trabalho o percurso de aplacar uma angústia, que gostaria de saber se era somente minha ou se poderia fazer uma terapia em grupo.

Início meu relato autobiográfico, profissional, saltando diretamente para minha celebrada entrada no serviço público federal como técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal Fluminense. Era meado de 2014, a então presidenta Dilma Rousseff tentava sua reeleição. O Ministério da Educação distribuía enxurradas de recursos para a educação. Os Institutos Federais e o PRONATEC¹ faziam parte do programa de governo e de propaganda para reeleição. Vivia-se um clima de muita euforia nos Institutos. A tal condição celebrada devia-se a minha saída das salas de aula em condições adversas. Lecionava em várias escolas da rede estadual do Espírito Santo, na condição de contratado temporário, nos três turnos, em uma disciplina (Sociologia) que aparecia apenas em uma aula por semana e somente no ensino médio. Era necessário rodar vários municípios para se obter o total de carga horária para receber um salário. Alternava ainda com aulas de inglês em escolas particulares e alguns outros serviços esporádicos de naturezas diversas. Poderia, finalmente, atuar em único espaço de trabalho, como técnico em assuntos educacionais, um cargo “coringa”, que exigia para o ingresso na carreira qualquer licenciatura ou pedagogia², com o rol de atribuições múltiplas e uma remuneração que realizava um sonho: sustentar a mim e minha família com um único emprego.

¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi uma política pública criada pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos profissionalizantes, principalmente de curta duração, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira em parceria com Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entes privados e as instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S).

² Ainda que Pedagogia também seja uma licenciatura, os editais de concurso para esse cargo aparecem com essa exigência.

Minha primeira atuação foi como técnico no setor de pesquisa e extensão, que posteriormente, incorporou também a assistência estudantil. Foi no Instituto Federal Fluminense que conheci nas formações iniciais dadas aos servidores como obrigatórias, os conceitos de currículo integrado, trabalho como princípio educativo, ensino médio integrado, verticalização. Conheci Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Eliézer Pacheco, Dante Moura³. Alguns desses tive a oportunidade de conhecer pessoalmente e “tietar” em seminários de formação. Com o passar do tempo, minha esposa também viria a se tornar servidora pública federal, na condição de docente do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Inicia-se uma saga de transferência de servidores para juntar a família, esposa e três crianças. Depois de muitas tentativas negativas, consigo a redistribuição (nome técnico dado à transferência para diferentes autarquias ou órgãos da administração pública) para o Ifes. É neste instituto que incorporo o “*ethos*” de pedagogo, primeiramente no *campus* Montanha assessorando a implantação do primeiro curso superior daquela unidade. Um ano depois consigo minha “remoção”, nome técnico dado à transferência interna dentro da autarquia na qual se está lotado. No *campus* Nova Venécia, sou integrado à Coordenadoria de Gestão Pedagógica. E começo a ser chamado de pedagogo, reconhecido como pedagogo, ainda que, diante de uma resistência inicial em relação à alcunha, decidi não mais lutar contra o fluxo. A gestão pedagógica é responsável por “auxiliar e supervisionar” os processos relativos ao ensino e à aprendizagem dos estudantes. Entre essas aspas estão algumas tarefas constitutivas de nosso *ethos*, como a realização dos “Conselhos de Classe”, chamados no Ifes *campus* Nova Venécia, de Reuniões Pedagógicas Finais. Foi das Reuniões Pedagógicas Finais que surgiram minhas angústias com o currículo praticado. Os vários componentes curriculares se juntavam duas vezes ao ano (a reunião parcial e a reunião final) para somar os vereditos. Havia um exercício de poder traduzido em julgamento de êxito daqueles jovens que me angustiava. A reprovação era e é, por muitos, considerada uma marca de qualidade, uma vez que, para alguns, não poucos, a reprovação era um atestado de percurso rigoroso. A retenção de estudantes por ter reprovado em mais

³ Pesquisadores cujas formulações teóricas orientavam/orientam os discursos mais correntes referentes à Educação Profissional e Tecnológica.

de dois componentes curriculares, dos quinze que cursavam, angustiava-me. Assim como me causava angústia a facilidade com que o professor falava que o estudante não queria nada com nada, que fizesse a dependência ou que reprovasse para aprender. Pensava (penso) eu: o estudante cursou quinze componentes, reprovou em três, terá que cursar novamente os quinze componentes? Havia e há, inclusive, os componentes com “tradição” de reprovar e outros com “tradição” de não deixar ninguém, ou seja, aprovar a todos. A compartimentação do conhecimento em componentes, as disciplinas, amplamente discutida no campo do currículo era outro elemento provocador de angústia para mim, ao ver cada estudante se angustiar na busca por juntar, acumular e, às vezes, implorar pontos nas infundáveis avaliações somativas para conquistarem seu êxito escolar. Ou ter que preterir algumas disciplinas para estudar outras, pois o tempo que havia não cabia; e o professor muitas vezes fica(va) ressentido com um estudante que “era” bom e deixou sua matéria de lado, ou ainda, mais ressentido quando descobre(ia) por qual disciplina havia sido preterido. Há um agravante a essa situação recorrente, os professores que lecionam disciplinas de viés profissionalizante acusam os estudantes de pouco interesse em seus conteúdos, destacando que o real interesse está para com as disciplinas propedêuticas, conteúdo cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Considero aqui, pois, este estudo como a transmutação ou sublimação de angústia profissional. Uma angústia que se repete em cada Reunião Pedagógica Final diante de uma indiferença para com a sanha reprovadora como sinônimo de qualidade de ensino somada a uma vontade em querer que cada docente refletisse o percurso de cada estudante para além dos pontos somados em sua disciplina.

Acrescentar uma agulha no palheiro do universo acadêmico não é tarefa fácil. *Nihil novum sub sole*, não inicie a leitura com pretensões de encontrar nada de novo sob o sol; ainda que tratemos de inovações pedagógicas. Contudo, ao tentar sublimar ou transmutar minhas angústias em um trabalho acadêmico, saio do escopo de tratar somente delas e passo para a intenção de criar algo que transborde. Afinal, escrevendo de trás para frente, concluí que currículo pode ser muita coisa e entre elas um problema coletivo; e problemas coletivos se resolvem coletivamente, ainda que alguns tenham mais poder que outros nessa resolução.

Uma das principais lições que aprendi de Émile Durkheim⁴ ao longo de meu percurso de graduação foi que, quando vários indivíduos se somam, o resultado não é a soma desses indivíduos, e sim um ente dotado de consciência própria. A consciência coletiva capaz inclusive de agir coercitivamente sobre as consciências individuais que se somaram. Transpondo essa lição para o campo do currículo, com as licenças devidas, ousou afirmar que a somatória de várias disciplinas não é igual à somatória de várias disciplinas, elas também formam um ente. Às vezes, sem querer parecer antiquado, chamamos esse ente de currículo. Neste trabalho, esse ente vai ganhar um adjetivo conceitual: Frankenstein. Este somatório de disciplinas não é um simples somatório das clássicas disciplinas que se consolidaram na história do currículo para o ensino médio no Brasil; somam-se as clássicas propedêuticas com disciplinas profissionalizantes e esse ente o chamam de currículo integrado para o ensino médio integrado. Neste estudo dedico várias linhas para explicitar porque o Frankenstein torna-se um adjetivo desse ente. Essa adjetivação não foi criada por mim, eu só a escutei algumas vezes vinda dos meus pares em conversas curriculares. Chamou-me muita atenção, refleti, associei minhas reflexões às minhas angústias. Será que toda aquela coerção curricular era consequência do currículo integrado frankenstein?

Como disse, nada de novo sob o sol, afinal criticar a fragmentação e a compartimentação do currículo disciplinar não tem nada de novo. Falar de integração curricular também não tem nada de novo, ainda que tenha ares de inovação e novidade. Mas, só descobri não ser novidade depois de me embrenhar em muitas linhas da literatura acadêmica. Muitos intelectuais de gabarito já teceram longas horas de trabalho e muitas linhas de escrita sobre o assunto. Desses diálogos com as linhas escritas, escutei e muito aprendi, e ajudou aplacar a minha angústia ao saber que muita gente de peso e quilate se angustia(ou), preocupa(ou)-se e escreve(u) sobre o tema. Mas diferentemente de livros de autoajuda em que se recomenda colar frases no espelho para repetir diariamente, buscando a solução ensimesmada para aplacar a

⁴ Intelectual de origem francesa (1858-1917) publicou importantes obras para a consolidação da Sociologia como campo do conhecimento acadêmico e contribuiu em conferir o *status* de disciplina ao criar a cátedra de Sociologia na *Sorbonne*, reconhecida e tradicional instituição de ensino superior francesa, sendo considerado um dos autores “clássicos” na história da Sociologia.

angústia, ou o cumprimento de uma exigência de plano de carreira que se torne um número esquecido em um repositório universitário, este trabalho, para além de um exercício de escuta coletiva que o consubstanciou, certamente poderá animar, ou amedrontar - imponderável saber - muitas conversas curriculares futuras, muitas construções coletivas no tempo, que oxalá não seja breve, de minha existência e de meu exercício profissional.

Para além desse excerto memorialístico em que busco explicitar a minha aproximação com o tema que escolhi para me debruçar, faço dessas linhas introdutórias uma breve apresentação do texto que se segue. Divido este texto em cinco capítulos e seus respectivos subcapítulos. O primeiro capítulo: Difícil achar o fio da meada, é fruto do processo de achar o fio de intrincada meada, ou seja, o processo nada fácil de fazer o recorte a se pesquisar ou operar o zoom em determinada temática. Quando esse processo é acompanhado de angústia e autocobrança de relevância social, o excelente vira inimigo do mediano, e nada sai, nada está bom, nada é pertinente de ser estudado. Aprendi que aprender a recortar ou focar um objeto de pesquisa é o segredo motriz para se fazer pesquisa. Busco situar o leitor no contexto tempo-espacial, nos objetivos da pesquisa, no território da pesquisa. No capítulo dois abro minha escuta com as linhas. Escutei vivos e mortos. O referencial teórico, assim como a construção do objeto, é dotado de escolhas. Não se trata, pois, de um levantamento bibliográfico ou pesquisa bibliométrica, que, por sinal, tem atualmente *softwares* poderosíssimos para fazer bibliometria. Fiz uma escolha de com quem dialogar, triangular, embasar-me; escolha essa, diga-se de passagem, muito influenciada pelo percurso como estudante do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED-PPGCLIP). No capítulo três, descrevo o percurso de escolhas metodológicas, também fruto de estudos e pretensões. O capítulo quatro: o a-con-tecer da pesquisa-intervenção é dividido em quatro subcapítulos. Trago um pouco da primeira etapa do trabalho, a pesquisa interventiva com intervenções ocorrendo *pari passu* ao processo de estudo. No segundo subcapítulo trago a segunda etapa, os resultados do exercício de escuta sensível e o aflorar de conceitos emergentes do cotidiano profissional dos pares, de sua práxis. Aqui sim, houve diálogo síncrono com gente viva. E organizei em

outra subdivisão: o que busquei; o que apareceu e o que apre(e)ndi. Um pouco extenso deveras, mas com uma variedade de conceitos e máximas emergentes que poderão ser significativas para estudos no campo do currículo. Valho-me da bricolagem como uma opção metodológica para tratar os “achados” como uma recusa consciente à clássica metodologia de análise de conteúdo, pois não buscava padrões de discurso para quantificá-los e analisá-los, mas conceitos advindos da prática, do cotidiano, da práxis; conceitos que, assim como o conceito de Frankenstein, poderiam contribuir na reflexão sobre a temática levantada, ou mesmo a extrapolar. No terceiro subcapítulo do capítulo quarto, destaco alguns excertos das recém publicadas diretrizes para o Ensino Médio Integrado do Ifes. Subcapítulo incorporado por considerar importante trazer um pouco do contexto da produção de textos curriculares do Ifes e, com isso, poder nortear processos futuros. No subcapítulo quarto aponto para o processo de retomada da reformulação curricular a partir da publicação de diretrizes institucionais para a oferta de educação profissional técnica integrada ao ensino médio no Ifes, novamente uma pesquisa-intervenção *pari passu*, só que urgida pelos monstros que a perseguem (os prazos). No capítulo cinco, apresento as proposições interventivas. São, na verdade, intervenções realizadas ao longo do processo da pesquisa e possibilidades de intervenção futuras. E, por fim, trago algumas reflexões suscitadas no processo nas Considerações Finais. Se sua paciência permitir chegar até esse ponto do trabalho, não encerre a leitura, há uma parte importante de seus desdobramentos nos Apêndices, além dos documentos protocolares para aceitação da pesquisa no comitê de ética em pesquisas com seres humanos; reúne a íntegra das propostas sugeridas pelos sujeitos para a composição de um roteiro de planejamento curricular para o currículo integrado do Ensino Médio Integrado, além de um vasto material bricolado advindo dos registros das entrevistas. Nas Referências optei por colocar, além dos autores citados diretamente, alguns autores e obras que foram importantes no percurso de construção do trabalho, mas não citados diretamente, além de algumas citações indiretas que apareceram com recorrência ou importância chave. No único anexo, há um excerto de um texto curricular produzido para um curso técnico de outra modalidade que não o Ensino Médio Integrado durante a realização da pesquisa, que incorporei a este texto a fim de

refletir e exemplificar a proposta interventiva defendida por mim para a indução da integração curricular.

1 DESVELAR O FIO DA MEADA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO RECORTE DE PESQUISA

A presente proposta de pesquisa-intervenção traz como cerne temático o processo de formulação de propostas curriculares da/na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente, propostas vinculadas ao currículo da educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio de forma integrada, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa articulação entre educação profissional e ensino médio e sua produção contemporânea de textos curriculares despertou-me o interesse como temática de pesquisa e intervenção ao considerar que, em termos contextuais, houve uma série de textos normativos recentemente publicados na forma de leis federais; resoluções e homologação de pareceres por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE); portarias do poder executivo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); resoluções de Conselhos Superiores dos Institutos Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com fins de imprimir modificações no plano do currículo nesse recorte da escolarização formal.

Segundo a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), após as mudanças inseridas pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), a educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da educação básica, segundo seu artigo 36.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008a)

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) traz em seu texto, entre seus principais objetivos, a oferta de no mínimo 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, seja este regular (para os concluintes do ensino fundamental obrigatório) ou para o público da educação de jovens e adultos – EJA.⁵

Art. 7 Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

Art. 8 No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos

⁵ É digno de nota e aprofundamentos, a EJA, ainda que apareça legalmente ocupando os 50% obrigatórios da oferta de vagas dos Institutos Federais, aparece sempre com ofertas de cursos e vagas residuais ou imensamente menores proporcionalmente ao ensino técnico integrado ao ensino médio regular.

definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [...] (BRASIL, 2008b).

A educação técnica de nível médio articulada ao ensino médio na forma de cursos integrados pode ser considerada, levando em conta a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), a forma de oferta prioritária da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pública federal no Brasil, recebendo atenção especial do conjunto de políticas públicas voltadas para integração curricular da educação básica de nível médio à educação técnica e profissional.

A educação técnica de nível médio articulada ao ensino médio, por articular ensino médio e educação profissional, tem em suas formulações de políticas públicas, incluindo suas políticas curriculares, uma grande complexidade. Isso pode ser atestado, por exemplo, pelo fato de, a partir de 2004, “as políticas ministeriais de ensino médio e educação profissional terem sido destinadas a distintas secretarias no Ministério da Educação; o ensino médio ficou com a Secretaria de Educação Básica (SEB), e a educação profissional, com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)” (CIAVATTA e RAMOS, 2012a, p.310-311). Tal complexidade ganha realce, outrossim, pelo impacto que a conversão da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Reforma do Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB 03/2018) (BRASIL, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Resolução CNE/CEB 04/2018) (BRASIL, 2018b) tiveram sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao reacender de forma intensa o debate público, mas principalmente no âmbito da própria RFEPCT, em torno dos discursos e textos de políticas curriculares para esse recorte da educação formal.

Nessa linha de debates e disputas em torno da concepção de ensino médio, mais especificamente do Ensino Médio Integrado – EMI, uma das várias designações dadas à educação técnica de nível médio articulada ao ensino médio⁶ na forma de

⁶ A expressão Ensino Médio Integrado à educação profissional caracteriza uma forma como o ensino médio pode ser ofertado, vindo a cumprir uma finalidade profissionalizante, diferentemente daquela não integrada à educação profissional, que seria, então, exclusivamente propedêutica. Quando formulada a

cursos integrados, no segundo semestre de 2018, é publicado outro texto curricular importante para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018); documento publicado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino, do Conselho Nacional de Institutos Federais (CONIF)⁷, entendido já como uma tentativa de discutir o currículo do Ensino Médio Integrado na Rede Federal e reafirmá-lo em contraposição à lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

Esse recorte da educação formal ainda teve mais três textos curriculares dignos de nota: a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), por meio da Resolução CNE/CEB 02/2020 (BRASIL, 2020), catálogo que normatiza por meio de especificações, os cursos técnicos reconhecidos pelo Ministério da Educação, suas respectivas habilitações profissionais reconhecidas por Conselhos Profissionais, definindo, desta maneira, suas cargas horárias de oferta. O catálogo em sua última versão citada, totalmente digital, vem recebendo ajustes pontuais desde então⁸. No início do ano de 2021, a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP - nº 1, de 05 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), diretriz que veio colocar ainda mais intensidade nesse debate, visto que limitou o máximo de carga horária que deve ser ofertada para o ensino médio propedêutico e sua, possível, Base Nacional Comum Curricular, na complexa articulação com o ensino técnico profissionalizante. Diante das alterações trazidas pelo texto da Resolução 01/2021 (BRASIL, 2021), o

partir de instâncias concernentes à educação profissional, tende-se a uma inversão nos termos da expressão, passa-se a ser chamada de educação profissional integrada ao ensino médio. Portanto, quando colocada a partir de uma das referências, de política de ensino médio ou política de educação profissional, altera-se a forma de se referir a tal articulação. (CIAVATTA e RAMOS, 2012a)

⁷ O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) é formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas. Disponível em: <https://portal.conif.org.br>

⁸ Entre esses ajustes ocorridos, gostaria de dar destaque a um importante ajuste ocorrido entre os anos de 2022 e 2023, que foi a alteração da forma como vinha sendo dada a redação que versava sobre a utilização de carga horária a distância em cursos técnicos presenciais. A nova redação permitiu interpretações mais precisas das possibilidades da utilização dessa hibridização de modalidades.

CONIF, por meio de seu Fórum de Diretores de Ensino, publicou, ainda em 2021, a Análise da Resolução nº 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (CONIF, 2021)

Nesse contexto de formulação de textos legais e infralegais e orientações oficiais, o currículo integrado tornou-se, destarte, uma das pautas prioritárias da Rede Federal de Educação Profissional, fato que pode ser atestado pela oferta de formações, a partir de 2021, por vários Institutos Federais para o debate em torno das concepções do Ensino Médio Integrado – EMI. Em um levantamento nos sítios oficiais dos Institutos Federais, no segundo semestre de 2021, em uma pesquisa através do buscador de palavras dos portais, utilizando o descritor “Ensino Médio Integrado”, foi constatado que em apenas três Institutos de todo o Brasil o buscador não vinculava a alguma notícia referente a qualquer tipo de formação, curso, palestra, webinar, seminário, colóquio, encontro, reunião, fórum referente à temática. Em uma ação articulada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de seus fóruns no âmbito do CONIF, estabeleceu-se como uma das metas políticas da Rede Federal de Educação Profissional, o fortalecimento do discurso da oferta do Ensino Médio Integrado como projeto de política curricular em oposição aos itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio, como pode ser atestado pelos documentos curriculares: Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018) e a Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF, 2021).

Esse discurso de resistência teve como uma de suas consequências, o que denomino, doravante, “onda” de revisões de projetos pedagógicos de curso que trabalham com a modalidade integrada. Essa onda de reformulações de projetos pedagógicos de curso (PPC) em todo o território nacional, criou e tem criado espaços e momentos extremamente profícuos para a realização de pesquisas e intervenções. No Ifes, essa onda culminou na publicação da Resolução Consup/Ifes nº 111/2022 (IFES, 2022c) que estabeleceu, entre outros assuntos, as diretrizes de elaboração e reformulação de projetos pedagógicos de curso para educação profissional técnica de

nível médio e a Resolução Consup/Ifes nº 114/2022 (IFES, 2022a) que estabeleceu as diretrizes institucionais para a oferta de educação profissional técnica integrada ao ensino médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes, que instituiu, entre vários pontos, o ano 2025 como prazo máximo para todos os projetos pedagógicos de curso (PPC) dessa modalidade estarem reformulados. É neste contexto fecundo, que o projeto de pesquisa e intervenção se estabeleceu.

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Tendo o currículo do Ensino Médio Integrado como tema geral, o recorte da proposição de pesquisa-intervenção centra-se na pergunta: como a integração curricular é compreendida, por docentes, técnicos administrativos em educação e gestores, no atual contexto de produção de propostas curriculares para o Ensino Médio Integrado no Ifes campus Nova Venécia?

O *espaçotempo*⁹ da presente proposta de investigação-intervenção é o processo de reformulação de Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso(s) (PPC) técnicos integrados ao ensino médio do Ifes campus Nova Venécia. O lócus de investigação e intervenção propostas é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *campus* Nova Venécia, o qual oferta dois cursos de Ensino Médio Integrado: Técnico em Mineração e Técnico em Edificações. Esse processo de reformulação foi iniciado em fevereiro de 2021, por meio de comissão composta por portaria emitida pela Direção Geral do Ifes campus Nova Venécia¹⁰, interrompido pela própria comissão para fins de formulação de outro texto curricular¹¹: as diretrizes institucionais para a oferta de

⁹ Termos grafados propositalmente juntos ao longo do trabalho em reconhecimento às reflexões trazidas por Andrade, Caldas, Alves (2019)

¹⁰ Portaria nº 32, de 11 de fevereiro de 2021, atualizada pela Portaria nº 110, de 21 de maio de 2021 da Direção do Ifes campus Nova Venécia, as quais designa e atualiza comissão responsável pela reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Nova Venécia. Acesso em: <https://gedoc.ifes.edu.br/>

¹¹ Portaria nº 176, de 19 de julho de 2021. Designa Comissão Local de Estruturação das Discussões Internas da Minuta das Diretrizes Institucionais para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Acesso em: <https://gedoc.ifes.edu.br/>

educação profissional técnica de nível médio na forma articulada integrada no Ifes. Este último documento foi aguardado para dar prosseguimento aos trabalhos de reformulação das propostas curriculares. Sendo publicadas no último mês de 2022, as diretrizes (IFES, 2022a, 2022c) têm o intuito, segundo a Pró-reitoria de Ensino do Ifes, de balizar as reformulações de projetos pedagógicos de curso de todo o Ensino Médio Integrado da instituição.

O processo de construção das diretrizes institucionais para a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma articulada integrada no Ifes¹² foi acompanhado da formação continuada intitulada “Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: textos e contextos”¹³, ofertada de forma remota, por meio de palestras transmitidas em plataforma digital, de compartilhamento de vídeos de grande acesso e curso autoinstrucional a distância. É importante destacar que tal formação está inserida no contexto da “onda” suscitada na Rede Federal de Educação Profissional pela Reforma do Ensino Médio.

Todavia, não se pode deixar de ressaltar que apesar da constante observação por parte de vários profissionais da instituição - incluindo os que compõem a Coordenadoria de Gestão Pedagógica, da qual o pesquisador proponente deste trabalho faz parte como técnico em assuntos educacionais - acerca da necessidade de reformulação ou revisão dos projetos pedagógicos de curso, esse processo, assumido há tempos como necessário por alguns sujeitos, só conseguiu ter força para eclodir no ano de 2021. E, apesar de eclodir, esperou para sua maturação a publicação das diretrizes (IFES, 2022a, 2022c), o que fez com que o processo de reformulação das propostas curriculares do EMI do Ifes campus Nova Venécia fosse novamente iniciado em 2023. Desta vez, a proposta vem pressionada por vários vetores: diretrizes institucionais, indicadores de gestão do campus, diretrizes de regulamentação de carga horária docente, prazos curtos.

¹² Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/construcao-das-diretrizes-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio>

¹³ Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/construcao-das-diretrizes-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/166-cursos/tecnicos/16426-formacao-continuada-em-contextos-em-educacao-profissional- tecnica-integrada-ao-ensino-medio>

As reformulações das propostas curriculares partiram de um estímulo externo, as adequações e reações ao conjunto de normativas citadas. Essas “adequações” estão sendo e serão interpretadas e traduzidas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016; LOPES e MACEDO 2011) em seu processo de recontextualização por hibridismo (LOPES e MACEDO 2005, 2011, LOPES 2008; BALL, BOWE, GOLD 1992; BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) das esferas regulativas de ordem federal até as propostas curriculares do Ifes campus Nova Venécia. Essa circulação de textos e discursos cria, como já mencionado, um *espaçotempo* propício para inúmeras discussões e estudos em torno do currículo para a educação profissional técnica articulada ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa veio se inserir nessas discussões por meio da captação das compreensões de currículo(s) integrado(s) dos sujeitos envolvidos no contexto de reformulações dos projetos pedagógicos de curso, a partir de conceitos importantes nesse processo: integração, interdisciplinaridade, trabalho como princípio educativo e transversalidade. Em um segundo momento, a tentativa de utilizar as diversas compreensões de currículo integrado e as variadas participações no processo de formulação do texto curricular para a construção de uma proposta interventiva materializada em um plano de ação para futuros planejamentos curriculares.

Destaco que o conceito de integração traz questões fundamentais sobre a apropriação pelos sujeitos da pesquisa dos textos e discursos que perfazem o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do qual fazem parte como sujeitos. Perpassa, pois, como percebem, idealizam, atuam e praticam o currículo e como enxergam a articulação entre educação técnica profissional e ensino médio propedêutico, como concebem as especificidades para o planejamento curricular em um currículo dito integrado.

Como os sujeitos que formulam e vivem o currículo concebem a produção do conhecimento na instituição, o conforto ou desconforto em trabalhar coletivamente na produção do conhecimento, como enxergam, e, de fato, se enxergam em uma possível crise do paradigma cartesiano na organização do currículo escolar, como enxergam as fronteiras entre os conhecimentos escolares, como disputam e legitimam o espaço que preenchem a organização do currículo.

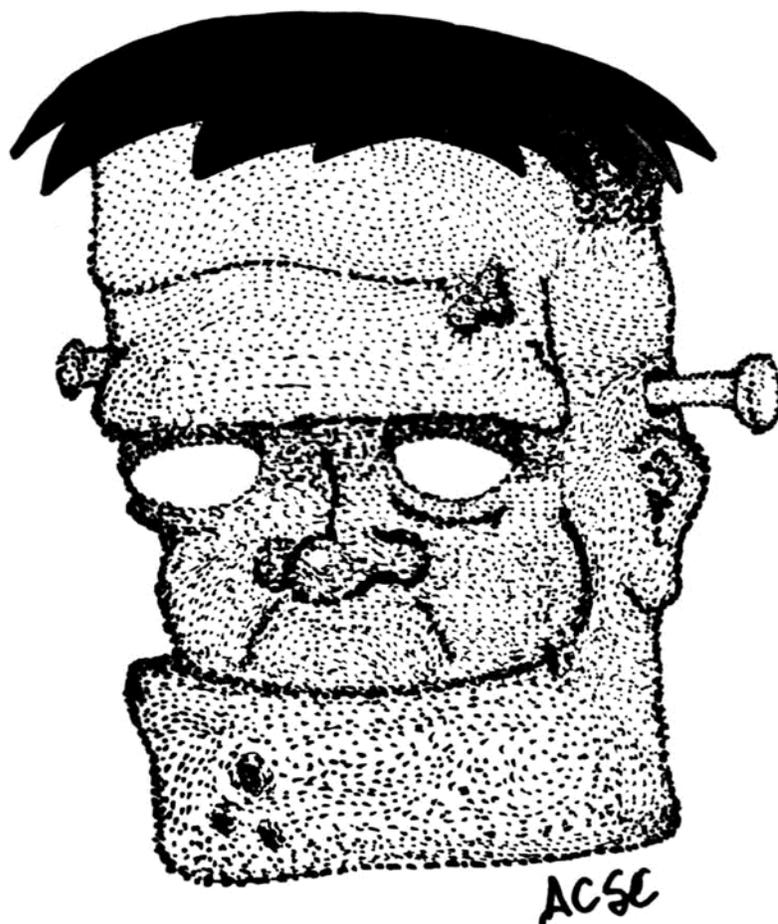
1.2 MAS, POR QUE GALVANIZAR O FRANKENSTEIN?

Frankenstein, o Prometeu Moderno, é o título de uma obra clássica da literatura inglesa, um romance de terror gótico do início do século XIX, escrito por Mary Shelley. O romance é narrado através de cartas escritas pelo capitão Walton para sua irmã enquanto ele está no comando de uma expedição náutica em busca de uma passagem para o polo norte. Enquanto o navio está preso no mar congelado avistam um ser moribundo que viriam descobrir ser o Dr. Victor Frankenstein. Ao ser recolhido, Frankenstein passa a narrar sua história ao capitão Walton, que a reproduz nas cartas. Victor Frankenstein narra toda sua história de vida desde a infância, sua adolescência e juventude como estudante dedicado e interessado pelas ciências naturais. Empenhado em uma empreitada científica ambiciosa para descobrir os mistérios da criação da vida, Victor estuda arduamente e acaba encontrando o segredo da geração da vida. Frankenstein, a partir de então, dedica-se a criar um ser humano, a partir de partes humanas advindas de exumação de cadáveres e processos complexos de animação por meio da galvanização. Após dois anos de intensos esforços obtém sucesso. Porém, Victor recusa sua criação pela monstruosidade aparente, e abandona-a. Logo após esse fato começa uma onda de assassinatos a pessoas próximas a Victor Frankenstein e tem-se o desenrolar da trama até a morte do criador e criatura. A obra ganhou várias traduções e várias versões cinematográficas. Ao longo dessas várias versões cinematográficas, o monstro, denominado na obra original, ganha o nome de seu criador: Frankenstein. E marca, dessa maneira, o imaginário popular.

A alusão ao monstro que ganhou o nome do seu criador, Frankenstein (Figura 1), remete a junções e costuras de várias partes desconexas, em que seu todo representa algo disforme, mal-arranjado e monstruoso. Em discussões sobre currículo, seu nome às vezes é invocado. E é a partir de sua invocação, escutada reiteradamente no contexto da reformulação dos projetos pedagógicos de curso do Ifes campus Nova Venécia, que tivemos o fio condutor da presente proposta de investigação-intervenção. Dessa forma, quais pistas investigativas a invocação

constante de “Frankstein” (forma como é geralmente pronunciada) traz para esta proposta?

Figura 1 – Ilustração do monstro que se atribui o nome do seu criador: Frankenstein



Autor: Augusto César de Sousa Costa (2022)

A metáfora de Frankenstein refere-se a uma aparente desconexão dos vários componentes que se somam para formar o currículo baseado em disciplinas. No contexto, objeto desta investigação, é importante ressaltar que a tecnologia de organização curricular por disciplinas (LOPES e MACEDO, 2002, 2011), mais do que naturalizada pela grande maioria dos sujeitos envolvidos como única composição possível, atualmente se constitui como discurso político da RFEPCT de resistência ao discurso e ao texto da lei que aprovou a Reforma do Ensino Médio, e a possível

dissolução dessa forma de organização curricular. Para fins investigativos e interventivos, partindo do pressuposto que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assumiu o discurso disciplinar como princípio curricular e como resistência política, galvanizar¹⁴ passa pela questão de como criar sentido ao currículo de forma que não seja somente um somatório “aleatório” de disciplinas que lutam para sua sobrevivência ou existência. No afã de garantir o conhecimento universalmente reconhecido e sistematizado, por meio de disciplinas acadêmicas e científicas, na superação da dualidade¹⁵ da escola, conseguimos dar sentido ao currículo integrado? Há integração curricular no currículo do Ensino Médio Integrado? Ou apenas somatório e costura de componentes disciplinares que se traduzem em percurso formativo “grande e pesado”? Grande e pesado, em alusão também ao monstro Frankenstein, na medida em que não se renuncia à organização disciplinar, do número de componentes disciplinares a serem cursados, porém há uma grande inclinação a ceder à pressão pelo percurso a ser cursado em menos anos letivos. Neste caso, a redução do percurso seria de quatro para três anos¹⁶, caso se siga nas revisões de PPC, o que preconizam as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018), as Diretrizes publicadas na Resolução Consup/lfes nº 114/2022 (lfes, 2022c) e a opinião dos sujeitos envolvidos na

¹⁴ Galvanizar: eletrizar por meio de uma pilha. Excitar por meio de correntes elétricas que produzem movimentos de contração e distensão nos nervos de animais vivos ou mortos. Sujeitar (músculo) à ação de uma corrente elétrica, para fins de estimular fisiologicamente. Em referência a Luigi Galvani (médico e físico italiano, 1737-1798). Em sentido figurado tornou-se sinônimo de reanimar, dando vida ou energia a; arrebatado, inflamar, eletrizar. (AULETE, 1985. p.914).

¹⁵ Dualidade expressa uma fragmentação da escolarização a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho. A escolarização não é uniforme, nem unificadora, mas constituída pela unidade contraditória de duas redes: a rede de formação dos trabalhadores manuais e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais. No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de públicos com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o ensino médio (propedêutico) ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, enquanto a educação profissional era destinada às classes mais pauperizadas. (CAMPELLO, 2008, p.136-140)

¹⁶ Ainda que naturalizada como inexorável, a pressão para a redução de quatro para três anos para o EMI sustentada no discurso de restrição orçamentária pode ser enxergada como deletéria para as finalidades pedagógicas que a modalidade se propõe.

reformulação. Redução de anos letivos que também será explorada no decorrer da pesquisa, fazendo com que os estudantes tenham que percorrer de quatorze a dezoito componentes disciplinares simultaneamente por ano letivo. Agravada em muitos casos, incluindo o Ifes campus Nova Venécia, pela sua compressão em um único turno do dia, matutino ou vespertino, por questões que também se referem a assuntos de financiamento da educação pública e gestão de recursos, não havendo na atual organização curricular do Ensino Médio Integrado, a escola de tempo integral.

A presente proposta de estudo não se limita a questionar o caráter monstruoso que pode assumir a organização disciplinar centrada em disciplinas escolares, mas como as galvanizar. Como dar vida a essa criação? Será que o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, como preconizado pelos intelectuais de viés marxiano e gramsciano (CIAVATTA, 2009; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; KUENZER, 2013), é essa energia galvanizante que dá vida a esse Frankenstein? Ou não? Ou esses conceitos, ainda que presentes nos textos curriculares, não fazem parte da prática e das concepções de quem dá vida a esse currículo? E o que se materializa ou realiza? É uma educação “tradicional” feita por um currículo integrado por justaposição, por simples adição de disciplinas?

Será que o discurso da educação integral, omnilateral, politécnica, de base marxiana gramsciana (MARX, 1983; GRAMSCI 1991; MOURA, 2007; RAMOS 2011), quando recontextualizado (BERNSTEIN, 1996; LOPES e MACEDO, 2011) pode ter ou venha a ter efeito contrário ao esperado? Ou seja, por constituir um currículo duro - em alusão a um percurso completamente obrigatório sem possibilidades de itinerância, e pesado - em alusão à quantidade de componentes que devem ser obrigatoriamente cursados por período letivo, costurado com muitas partes, fazendo com que o estudante se submeta a várias avaliações simultâneas, cursando quatorze a dezoito componentes que não se galvanizaram, mas se ensimesmaram, entronizaram, sob a forte influência das comunidades disciplinares (GOODSON, 1997; LOPES e MACEDO, 2011; BUSNARDO e LOPES, 2010), tornando o êxito do estudante de menor capital social, cultural e material (BOURDIEU, 2007) ainda mais

difícil, tendo como possíveis consequências a desistência ou evasão?¹⁷ Encontrar pistas de como galvanizar esse Frankenstein, talvez tenha sido uma das principais missões interventivas deste projeto. Busquei essas pistas por meio de abordagens nas quais tive acesso a diferentes compreensões e concepções de currículo integrado dos atores envolvidos nessa (re)contextualização das reformas de cunho macro citadas que suscitaram a reformulação dos projetos pedagógicos de curso(s) e da criação das diretrizes do Ifes para o Ensino Médio Integrado. É importante lembrar que galvanizar o Frankenstein é um exercício coletivo. Não se trata simplesmente de seguir uma proposição individual, mas a síntese, ou melhor, um híbrido do trabalho coletivo dos sujeitos envolvidos. Ao investigar como foi feita a integração curricular e ao fim trazer uma sistematização de uma ou mais propostas de galvanização, esta proposição de trabalho poderá cumprir, quiçá, com seu objetivo interventivo. Contudo não encerra, abrindo possibilidades investigativas e interventivas da prática vivenciada desse novo Frankenstein criado.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A lei nº 11892/2008 (BRASIL, 2008b) representa um marco para a educação brasileira. Mais que um marco para a educação profissional, a lei representou uma importante política pública que, por meio da expansão da Rede Federal, realizou a entrega de novas unidades (*campi*) e a sua interiorização no vasto território nacional, deixando de ter o foco, apenas, nos grandes centros urbanos, interiorizando planos de carreira que atrairiam profissionais qualificados, entre eles mestres e doutores, até então concentrados nas capitais ou em grandes centros urbanos. A interiorização e capilarização no imenso território nacional da Rede Federal promovidas pela lei são dignas de grande destaque. Além disso, a lei permitiu a “verticalização” dos institutos federais, conceito que provoca deslizamentos de compreensão, mas pode ser considerada

¹⁷ Note que essas últimas indagações, percepções e possíveis hipóteses gerariam uma gama diversificada de outros estudos que se entrecruzariam, pois as políticas de permanência e êxito e as políticas de assistência estudantil se interseccionam com as políticas curriculares, mas pelas limitações de recorte da presente proposta não serão, ainda, contempladas, podendo vir a constituir um trabalho de pesquisa em rede, no futuro.

uma marca distintiva para uma política pública pensada para um país de dimensão continental, a qual projeta a possibilidade de que estudantes tenham acesso em um mesmo espaço à educação básica, técnica, superior – incluindo cursos de tecnologia, bacharelados e licenciatura, além de pós-graduações. O objetivo da política de verticalização, para além do acordo político chamariz para composição da rede¹⁸, foi a possibilidade de compartilhamento de espaços (laboratórios, equipamentos) e pessoal (docentes, técnicos) para mais de um nível e mais de uma modalidade de ensino. Tal política, além da interiorização de cursos de qualidade, permitiu a socialização compartilhada dos espaços por públicos de faixa etárias, modalidades e níveis de ensino diversos. Essas instituições absorveram para sua autarquia as antigas Escolas Técnicas Federais, então, à época, denominadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), as Escolas Agrotécnicas Federais e escolas técnicas ligadas às universidades federais, por meio da adesão ao plano de expansão da Rede Federal, proposto pelo governo federal, equivalendo-as a instituições de ensino superior, como as Universidades Federais¹⁹. Desta forma, os IF, como já destacado, tornaram-se uma instituição com um desenho institucional singular no Brasil, até então, visto que, em um mesmo espaço poderiam ser ofertados cursos técnicos de nível médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio regular e/ou integrado à Educação de Jovens e Adultos, cursos de nível superior: licenciaturas, bacharelados, tecnologia, cursos de pós-graduação, sendo eles aperfeiçoamento, *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos de extensão e de formação inicial e/ou continuada (cursos profissionalizantes de curta duração).

De acordo com o sítio oficial da Setec, em 2021, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estava constituída por: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná

¹⁸ Para melhor compreensão do contexto político do processo de transição entre Cefets para Institutos Federais sugiro a leitura de Brandão (2010); Otranto (2010); Pacheco, Pereira, Domingos Sobrinho (2010)

¹⁹ Destaca-se que, não houve uma adesão total das instituições de ensino aos IF, que segundo o site institucional da Rede Federal são: dois CEFETS (CEFET-MG e CEFET/RJ), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Para maior compreensão do processo sugiro a leitura de Brandão (2010) e Otranto (2010).

(UTFPR); 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campi*.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo iniciou seu funcionamento como uma autarquia federal em função de ser parte do objeto da lei nº 11892/2008 (BRASIL, 2008b). Porém, sua história se inicia em 1909, através da implantação das Escolas de Aprendizes Artífices em Vitória, capital do estado Espírito Santo, durante a República Velha, ordenado pelo então presidente Nilo Peçanha. O Ifes, como uma instituição de origem centenária, teve ao longo da história diferentes formas de organização e objetivos pedagógicos distintos, recebendo ao longo desses anos diferentes denominações:

1909 – Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo;
 1937 – Liceu Industrial de Vitória;
 1942 – Escola Técnica de Vitória – ETV;
 1965 – Escola Técnica Federal do Espírito Santo – ETFES;
 1999 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – CEFETES;
 2008 – Campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. (IFES, 2019, p.20)

Com a missão de “promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável” (IFES, 2019, p.46), o Ifes hoje contempla todas as microrregiões do estado do Espírito Santo, sendo: 22 campi²⁰, a Reitoria e o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), sendo os dois últimos localizados na cidade de Vitória, conforme ilustrado na figura 2.

O Ifes *campus* Nova Venécia inicia suas atividades ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, unidade de Nova Venécia, em 22 setembro de 2008, em um local que funcionava uma antiga fábrica de laticínios doada pela Prefeitura Municipal de Nova Venécia, passando por reformas que perduram até

²⁰ O quantitativo de 22 campi é atribuído incluindo o campus de Presidente Kennedy, sul do estado, que teve sua implantação autorizada pelo MEC em 04 de agosto de 2021, de acordo com a notícia no site oficial do Ifes. (Notícia disponível em: <https://ifes.edu.br/noticias/20070-mec-autoriza-a-implantacao-de-novo-campus-do-ifes-em-presidente-kennedy>). Vale Ressaltar que em 18 de fevereiro de 2022 foi lançada a Pedra fundamental de mais dois campi, Pedro Canário e Laranja da Terra. (Informação disponível na agenda pública do Reitor do Ifes em: <https://www.ifes.edu.br/component/agendadirigentes/?view=autoridade&dia=2022-02-18&id=12>)

os dias atuais. Na figura 3 é possível ver a fachada atual do Ifes campus Nova Venécia, que mesmo com todas as reformas e adaptações é possível perceber traços arquitetônicos de uma planta industrial. À época de sua abertura, foram ofertadas 128 vagas para cursos técnicos na modalidade concomitante de Construção Civil e Mineração. Nesse mesmo ano, ocorre a sanção da lei nº 11.892/2008 (BRASIL,2008b) que transformou o CEFETES unidade Nova Venécia em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *campus* Nova Venécia.

O *campus* está localizado no noroeste do estado do Espírito Santo como é possível conferir na figura 2. O município de Nova Venécia possui uma extensão territorial de 1.439,571 km², com estimativa de 50.751 habitantes e está localizado a uma distância de 252 km da capital do estado, a cidade de Vitória. Como municípios limítrofes há Águia Branca (70Km), Barra de São Francisco (79Km), Boa Esperança (30 km), Ecoporanga (97Km), São Gabriel da Palha (45 Km), São Mateus (65 km), Ponto Belo (112 km) e Vila Pavão (30 Km), (IBGE, s/d), recebendo matrículas de estudantes de todos esses municípios.

O Ifes *campus* Nova Venécia, de acordo com a última atualização da Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2021, registrou 1199 matrículas, distribuídas em seus cursos, sendo eles: cursos técnicos integrados em ensino médio (02) Edificações e Mineração, compondo quase metade do corpo discente atual, cursos técnicos concomitante (02) Edificações e Mineração, curso técnico subsequente (01) Meio-Ambiente, graduação (03) licenciatura em Geografia, bacharelado em Geologia e Engenharia Civil. E pós-graduação nas modalidades *lato sensu* e aperfeiçoamento (05). Ademais, ofertou cursos de extensão e de formação continuada, muitos desses em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia. Seu quadro de servidores é composto por 62 docentes, sendo 54 do quadro de servidores efetivos e 45 técnicos administrativos em educação.

Figura 2: Mapa do Espírito Santo com os campi de atuação do Ifes com destaque para o campus Nova Venécia



Fonte: IFES(2019), destaque do autor

Figura 3 – Fotografia da fachada principal do Ifes campus Nova Venécia (2023)



Fonte: Acervo do autor (2023)

1.4 DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR

O Ifes campus Nova Venécia iniciou a oferta de Ensino Médio Integrado no ano 2009, com os cursos Técnicos em Edificações e Mineração integrados ao ensino médio. A instituição segue com essas duas ofertas, sendo que as atuais propostas curriculares em vigor no ano de 2023 tiveram suas últimas reformulações publicadas no ano de 2015, tendo o curso de Mineração iniciado os trabalhos de reformulação em 2013 e o curso de Edificações em 2014.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é a forma institucional como são intituladas as propostas curriculares no Ifes, forma esta, diga-se de passagem, institucionalizada em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. As duas propostas curriculares sobre as quais nos debruçamos (uso consciente da primeira pessoa do plural) e estão atualmente sendo reformuladas (2023) tem um nível de detalhamento distinguível. Para fins deste trabalho, trago abaixo as duas matrizes curriculares que ainda estão vigorando atualmente para o EMI do Ifes campus Nova Venécia.

Quadro 1 - Matriz curricular em vigor no ano de 2023 do curso técnico em Edificações na modalidade integrado do Ifes campus Nova Venécia

CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO						
Carga Horária semanal, dimensionada para aulas de 50 minutos, sendo garantidos 200 dias letivos durante o ano						
Componente Curricular		Ano/Aulas Semanais				Totais (horas)
		1º	2º	3º	4º	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	3	3	3		270
	Matemática	4	3	3		300
	Física	3	3	3		270
	Química	3	3	2		240
	Biologia	2	3	3		240
	História	2	2	2		180
	Geografia	2	2	2		180
	Educação Física	2	3			150
	Sociologia	1	1	1	1	120
	Filosofia	1	1	1	1	120
	Artes				2	60
Total da Base Nacional Comum						2130
Parte Diversificada	Informática	2				60
	Língua Estrangeira Moderna			2	2	120
Total Parte Diversificada						180
Núcleo Profissional	Desenho e Projeto Arquitetônico	3				90
	Materiais de Construção I	2				60
	Materiais de Construção II		2			60
	Desenho Assistido por Computador		2			60
	Elementos Prediais		2			60
	Tecnologia das Construções			3		90
	Mecânica dos Solos			3		90
	Estruturas Isostáticas			2		60
	Topografia				3	90
	Projeto Arquitetônico				3	90
	Instalações Elétricas e Telefônicas				2	60
	Instalações Hidrossanitárias				2	60
	Planejamento e Controle de Obras				2	60
	Tecnologia dos				2	60

	Acabamentos					
	Segurança e Saúde no Trabalho				2	60
	Projeto Integrador				2	60
	Estruturas de Concreto				2	60
	Ética e Legislação Profissional				2	60
Total Núcleo Profissional						1230
Componentes Optativos (extras)	Língua Espanhola ou Inglês Avançado para Ciência e Tecnologia.				2	60
	Estágio (Opcional)					300
Total Componentes Optativos						360
Total Geral de aulas por semana		30	30	30	30	
Nº total de componentes curriculares por ano		13	13	13	15	54
Carga Horária Total Obrigatória: Base Nacional + Parte Diversificada + Núcleo Profissional						3600
Carga horária total do Curso (Etapa Escolar + Língua Espanhola OU Inglês Avançado para Ciência e Tecnologia + Estágio-opcional)						3900

Fonte: Ifes 2014, adaptado pelo autor

Quadro 2 - Matriz curricular em vigor no ano de 2023 do curso técnico em Mineração na modalidade integrado do Ifes campus Nova Venécia

CURSO TÉCNICO EM MINERAÇÃO INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO						
Carga Horária semanal, dimensionada para aulas de 50 minutos, sendo garantidos 200 dias letivos durante o ano						
Componente Curricular		Ano/Aulas Semanais				Totais (horas)
		1º	2º	3º	4º	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	3	3	3		270
	Matemática	3	3	3		270
	Física	3	3	2		240
	Química	3	3	2		240
	Biologia	3	2	2		210
	História	2	2	2		180
	Geografia	2	2	2		180
	Educação Física	3	2			150
	Sociologia	1	1	1	1	120
	Filosofia	1	1	1	1	120
	Artes				2	60
	Total da Base Nacional Comum					
Parte Diversificada	Ética e Relações Humanas no Trabalho				2	60
	Planejamento e Controle Estratégico				2	60
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)			2	2	120
Total Parte Diversificada						300
Núcleo Profissional	Informática Aplicada	2			2	120
	Geologia Geral e Estrutural Aplicada	4				120

	Mineralogia e Petrologia		3			90
	Cartografia e Topografia		3			90
	Recursos Hídricos e Energéticos		2			60
	Prospecção e Pesquisa Mineral			3		90
	Desmonte de Rochas			2		60
	Tratamento de Minérios			3	3	180
	Legislação Mineral e Meio Ambiente				2	60
	Métodos de Lavra			2	2	120
	Desenvolvimento de Mina				2	60
	Geoprocessamento				3	90
	Caracterização e Aplicação de Bens Minerais				2	60
Total Núcleo Profissional						1200
Componentes Optativos (extras)	Língua Espanhola ou Inglês Avançado para Ciência e Tecnologia.				2	60
	Estágio (Opcional)					300
Total Componentes Optativos						360
Total Geral de aulas por semana		30	30	30	30	
Nº total de componentes curriculares por ano		12	13	14	14	53
Carga Horária Total Obrigatória: Base Nacional + Parte Diversificada + Núcleo Profissional						3600
Carga horária total do Curso (Etapa Escolar + Língua Espanhola OU Inglês Avançado para Ciência e Tecnologia + Estágio-opcional)						3900

Fonte: Ifes 2015, adaptado pelo autor

Fazendo uma leitura das matrizes apresentadas no Quadro 01 e Quadro 02 é possível perceber a organização curricular chamada de 3 + 1 (RAMOS, 2005, p. 122). Ou seja, a adição de um ano de estudos profissionalizantes a três de ensino médio. Essa forma de organização curricular é considerada, como será vista no processo de construção dos dados desta pesquisa, o principal motivo para a realização da reformulação curricular.

2 DIÁLOGOS COM A(S) TEORIA(S)

Para fins de organização e concatenação mais inteligível das ideias, divido este capítulo em quatro subcapítulos. No primeiro subcapítulo faço um jogo de palavras com termos que se utilizam de um mesmo radical. Dessa feita, mostro como termos com aparentes semelhanças gráficas e sonoras guardam significados distantes. Aproveito para demonstrar a circunspeção terminológica aqui utilizada. Na segunda seção apresento a necessidade de dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica quando se trata de Ensino Médio Integrado no Brasil, justificando esse diálogo inequívoco pela influência que essa tendência assume, do ponto de vista teórico, na concepção de currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente nos Institutos Federais. No terceiro subcapítulo trago contribuições para o campo do currículo dadas por Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011) principalmente no que concerne ao conceito de integração curricular. Por fim, no quarto subcapítulo apresento o arcabouço teórico-metodológico que sustenta o trabalho, qual seja a teoria da atuação, *theory of policy enactment* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) e a recontextualização por hibridismo. (LOPES e MACEDO, 2005, 2011)

2.1 A PRETENSA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UM CURRÍCULO DITO INTEGRADO OCORRE FORÁ DA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL EM UM PERÍODO MENOR DE INTEGRALIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA

A sentença em si é uma provocação sobre os usos cotidianos dos termos. E a partir dela, faço uma distinção conceitual para situar a temática. Compreendo que educação integral, currículo integrado e escola de tempo integral não são sinônimos. Porém em seus usos cotidianos, é possível por meio de uma escuta sensível ao emprego dos termos pelos colegas profissionais, perceber uma gama muito variada de seus empregos atribuindo distintos significados. Entendo a educação integral como uma concepção de educação que tem como foco a questão da formação multidimensional do ser humano. Ainda que na história da educação possamos localizar tal conceito em diversas matrizes teóricas e filosóficas (PESTANA, 2014), cito

aqui, a concepção marxiana de educação, a qual “compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, ou seja, o domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais” (MARX, 1986). A escolha desse excerto e dessa concepção e não outra, justifica-se não por afinidade teórica, mas por ela estar na base da concepção de um grupo de intelectuais de influência inequívoca nas concepções de educação profissional na história recente do Brasil. Marx não chegou a ser um teórico da educação, nem propriamente da educação socialista; a concepção desse importante pensador foi captada e discutida a partir de uma breve passagem expressa nas “*Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores*”, publicadas em 1868, a qual embasou muitas obras posteriores no campo da educação, principalmente da educação socialista.

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1983, p. 60)

Por sua vez, quando me refiro ao conceito de escola de tempo integral reporto-me à ideia de ampliação da jornada escolar, ou seja, do tempo de permanência do estudante no ambiente físico da escola (REIS, 2022). Já o currículo integrado também tem um vasto arcabouço de significados ao longo da história do currículo (LOPES, 2008). Para fins deste trabalho, para além de todas as compreensões e significados que o conceito carrega e que pode carregar (trabalho teórico realizado no subcapítulo 2.3), utilizo neste dado momento do texto como as possibilidades de articulação entre um itinerário de componentes disciplinares de base profissionalizante e outro de base propedêutica em um mesmo currículo, ou melhor, em uma mesma proposta curricular.

2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

O conceito de Ensino Médio Integrado e seus termos correlatos ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio, significam a possibilidade de um percurso formativo único que articule formação básica de nível médio e profissional (também de nível médio) em uma mesma instituição de ensino, em um mesmo curso, currículo e matrícula (CIAVATTA e RAMOS, 2012a). Deriva, por sua vez, do termo formação integrada, que teve sua utilização em textos legais relativamente recente na história da educação brasileira, remontando ao início do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, ainda que tenha suas origens na pedagogia socialista (CIAVATTA e RAMOS, 2012a). A expressão começou a ser utilizada por uma corrente de intelectuais e educadores(as) que se posicionaram firmemente contrários à reforma da educação profissional realizada a partir do decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que impossibilitou a articulação entre ensino médio e ensino técnico profissionalizante em uma única matrícula (CIAVATTA e RAMOS, 2012a).

Em 2003, no início da primeira gestão do presidente Lula é realizada a organização, por parte do Ministério da Educação, de dois seminários que marcaram o contexto político em termos de discussão da Educação Profissional e Tecnológica. Entre seus temas, destacou-se a integração curricular entre EPT e o ensino médio (BRASIL, 2007):

O primeiro Seminário Nacional 'Ensino Médio: Construção Política' que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional 'Concepções, experiências, problemas e propostas' específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: 'Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica', o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, 'Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica'. (BRASIL, 2007, p.06)

A partir desse contexto destacado, o termo "integrado" passa a ser incorporado à legislação educacional brasileira – primeiramente, no decreto presidencial nº

5.154/2004 (BRASIL, 2004), que então revogara o decreto nº 2.208/1997, e, pela lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) que alteraria o texto da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1996) como já mencionado anteriormente. Nesse contexto de formulação de novos textos curriculares, incluindo mudanças no texto da LDBEN, é importante ressaltar que havia forte influência de um grupo de intelectuais, educadores(as) e pesquisadores(as) ligados(as) às concepções marxiana e gramsciana de educação, como destacado anteriormente. Esse grupo de intelectuais, muitos(as) deles(as) membros(as) e coordenadores(as) de grupos de pesquisa ligados ao Grupo de Trabalho 09 (GT09), intitulado Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) continuam até os dias atuais desempenhando papel preponderante nas discussões e nos diferentes contextos, em torno do conceito de Ensino Médio Integrado. Para esse grupo de intelectuais, o conceito de Ensino Médio Integrado tem um significado muito além de uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. O conceito de Ensino Médio Integrado busca resgatar, segundo Ciavatta e Ramos (2012a), duas expoentes desse grupo de intelectuais, no atual contexto histórico capitalista neoliberal e sob uma específica correlação de forças na sociedade de classes, fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels (1983) e de Gramsci (1991). Assim, por esse referencial, esse conceito também traz como significado, a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e, por conseguinte, da educação brasileira. (CIAVATTA e RAMOS, 2012a)

Enxerguei como inequívoca a necessidade de referenciar e dialogar com o referencial calcado na Pedagogia Histórico-Crítica (RAMOS, 2016), que tem no GT 09 da ANPEd, Trabalho e Educação, uma de suas fortes expressões. Como já dito, o grupo não só atuou e atua como pesquisadores da área, mas tem uma grande influência na circulação de textos e discursos a respeito do Ensino Médio Integrado. Como importante base de referência e diálogo na temática abordada posso citar: Ciavatta (2009), Ciavatta e Ramos (2012a, 2012b); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2013), Moura (2007, 2013); Moura, Lima Filho, Silva (2015); Ramos (2001,

2003, 2005, 2007, 2008, 2011, 2014, 2016). Nesse referencial, mais do que definições e significados, encontramos uma pista importante para o delinear metodológico da presente proposta. Como afirma Ramos (2011, p.784-785):

Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrógrada vinculada ao ensino médio profissionalizante e compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente. Os trabalhos apresentados no colóquio sobre ensino médio integrado dão prova disso. Identificamos, por exemplo, que a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia entre professores e gestores, seja pelo insuficiente estudo e conhecimento de seu significado, seja pela opção por propostas geradas no contexto do Decreto n. 2.208/97 e de acordo com as DCN elaboradas pelo CNE para sua implementação.

Nesta vasta produção julgo essencial citar duas contribuições: a dualidade educacional como problema a ser enfrentado e o trabalho como princípio educativo e organizador do currículo. Esse grupo de intelectuais influentes na Rede Federal de EPT tece duras críticas à Reforma do Ensino Médio atual (BRASIL, 2017) e às políticas curriculares que tem por base a pedagogia das competências.

Para além da incorporação conceitual, da interrogação e da controvérsia referidas na citação acima de Ramos (2011), com este trabalho, não busco provar o “desconhecimento” do significado dado para o currículo integrado do Ensino Médio Integrado na RFEPCT pelos sujeitos da pesquisa, mas como interpretam e traduzem o conceito de currículo integrado para o Ensino Médio Integrado.

2.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Neste subcapítulo dedico-me a apresentar a interlocução de ordem teórica que faço com Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011). Ainda que as obras sejam anteriores à aprovação e implementação da Reforma do Ensino Médio aprovada pela lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017), trazem importantes reflexões para o desenvolvimento do presente estudo.

“*Políticas de Integração Curricular*” (LOPES, 2008) é uma obra que me induziu a compreender a relevância em se identificar os princípios indutores e as finalidades pedagógicas da integração curricular. Faz uma crítica ao caráter de “novidade” e “inovação” que pairavam (pairam) sobre a integração curricular, muitas vezes nublando o potencial de transformação que pode ser gerado por ela. Outro ponto que me marcou da obra, já presente em outras obras da autora, é a estabilidade da disciplinaridade como forma de organização curricular instituída e instituinte, com importante aporte dos trabalhos de Ivor Goodson. Outra ideia presente de destaque que incorporo neste trabalho, mas também para além, é a perspectiva teórico-metodológica trazida pela autora de seus diálogos com Bernstein, Canclini e principalmente com Ball, da recontextualização por hibridismo, que trabalho no subcapítulo 2.4.

Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011) consideram que o atual realce do discurso sobre integração curricular não caracteriza obrigatoriamente um discurso inédito ou inovador. Diferentes propostas pedagógicas de integração curricular atravessam a história do currículo, sob denominações diferentes: “currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal”. (LOPES e MACEDO, 2011 p.123).

Concepções como as de correlação e de épocas culturais (dos herbatianos), de currículo pelo método de projetos (em Kilpatrick) ou a defesa de uma compreensão das estruturas disciplinares correlacionadas, capazes de permitir a resolução de problemas (segundo Bruner), desenvolvem alguma forma de compreensão do currículo integrado. (LOPES, 2008, p.24)

“A integração não é, portanto, exclusivamente associada às perspectivas críticas, muito menos às teorias mais atuais de educação”. (LOPES e MACEDO, 2011 p.123)

Segundo Lopes (2008, p.39) não é de hoje que o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, outrossim, capaz de estabelecer relações menos assimétricas entre o conhecimento ensinado e os sujeitos no currículo. Esse, segundo a autora, é um discurso que vem sendo construído de diversas maneiras no decorrer da história do currículo, associado a diferentes projetos de sociedade e diferentes finalidades sociais de escolarização.

Incorporo as reflexões de Lopes (2008) com base em Goodson que trazem a disciplinaridade escolar como construção sócio-histórica e como mecanismo de controle do currículo e do trabalho pedagógico, trazendo a reflexão sobre como e por que a disciplinarização se institui tão fortemente na organização curricular e como a formação de professores está imbricada aos mecanismos de organização disciplinar do currículo escolar.

Ainda que o conhecimento convertido em conteúdo ou matéria escolar para ser ensinado possa ser organizado de diversas maneiras, predominou na história do currículo a organização desses conteúdos em forma disciplinar, com especial destaque, para o ensino médio. Assim podemos assumir a organização curricular disciplinar ou a disciplinaridade como “uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos” em uma instituição de ensino. (LOPES e MACEDO, 2002, 2011).

Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo.

Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do(a) professor(a) da turma, capaz de conferir o certificado de êxito ou fracasso do percurso curricular. (LOPES e MACEDO, 2011, p.107-108).

As disciplinas imprimem e são impressas em uma mesma lógica de organização curricular: ocupam um determinado *espaçotempo* na organização curricular; as matrizes ou grades curriculares, estruturam a grade de aulas e a agenda letiva, fixando tempos e espaços, controlam os processos de avaliação; condicionam a elaboração de materiais didáticos; constituem uma concepção de professor que seja responsável exclusivo por lecionar seus conteúdos.

Considero, desse modo, a disciplina escolar como todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na organização curricular. (LOPES, 2008, p.59).²¹

²¹ Para fins de aprofundamento na temática, sobre relação entre quadros de horário, tempo/espaço e concepções pedagógicas Lopes (2008) recomenda o estudo de Palamidessi (2002).

Assim, “a organização disciplinar, ao mesmo tempo em que é das mais questionadas ao longo da história do currículo, permanece como uma tecnologia de organização curricular das mais estáveis”. (LOPES e MACEDO, p.121, 2011). Essas mesmas autoras (2011, p.108) defendem que

[...] a organização disciplinar escolar se mantém dominante nos currículos de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária. A organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar; a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhões de estudantes. A organização disciplinar também define princípios para a formação de professores, para os exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orienta como os certificados e diplomas são emitidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.108)

Tal abordagem considera que os mecanismos de integração na prática das instituições de ensino permanecem submetidos à disciplinaridade, desta forma qualquer estudo a respeito do currículo integrado não pode estar desvinculado a um estudo da compreensão que se tem das disciplinas escolares.

O mecanismo disciplinar como processo de regulação no contexto escolar, ainda que possa encontrar sintonia e semelhanças com os princípios disciplinares da produção do conhecimento científico na academia, não faz com que o processo histórico de manutenção do padrão disciplinar seja o mesmo (LOPES, 2008). É nos estudos de Goodson (1997) que a(s) autora(s) se ancoram principalmente no que se refere às transformações ocorridas com as disciplinas escolares ao longo da história, com os padrões de estabilidade e de mudança de conteúdos e métodos de ensino e com os processos de (re)organização pelos quais passam os saberes ao serem escolarizados. Demonstram como “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.” (GOODSON, 1997 apud LOPES, 2008, p.55). Ainda acompanhando as contribuições de Goodson, esse autor afirma que uma disciplina escolar não é a decorrência de uma simplificação de conhecimentos de nível superior para o nível básico. A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender as variadas

finalidades sociais da educação. Essa construção, por sua vez é permeada por relações de poder, é a partir desta perspectiva que Goodson lança, ao meu compreender, uma máxima: “o debate curricular pode ser, então, interpretado em termos de conflito por *status*, recursos e território entre as disciplinas.” (Goodson, 1983 apud LOPES e MACEDO, 2011, p.119). As disciplinas escolares reúnem pessoas e instituições em busca de *status*, recursos e território e, destarte, orientam a produção de diplomas, o cumprimento de exigências sociais, estabelecem os critérios para formação de professores, consolidam a divisão do trabalho docente – mecanismos retro alimentadores, afinal são sustentados pelas disciplinas escolares e ao mesmo tempo as sustentam. Em nome das disciplinas, desenvolvem-se no seio das instituições e do currículo, as lutas por prestígio, poder, território e posição privilegiada na hierarquização disciplinar. Esse processo descrito por Goodson (1997), Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011) é hoje o processo que concentra mais atenção e tensão na reformulação curricular no Ifes aqui enfocada, subsumindo, de longe, o debate sobre integração curricular.

“A estabilidade do currículo disciplinar reside, portanto, no fato de a estrutura disciplinar ser um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola”. (LOPES, 2008, p.60). O currículo disciplinar permanece hegemônico, seja pelo processo disciplinar de elaboração de documentos curriculares, seja pela permanência da disciplinarização na produção de materiais didáticos²², seja ainda pela organização disciplinar na formação de professores no ensino superior. (LOPES, 2008)

²² O Programa Nacional do Livro Didático vigente, edital de produção de materiais por editoras ocorrido em 2018 e edital de escolha de obras pelas escolas ocorrido em 2021, já foi construído orientado pela Reforma do Ensino Médio trazida pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), pelas DCNEM (BRASIL, 2018a) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b). Assim os livros didáticos para o ensino médio não vieram organizados por disciplinas, mas por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicada. Houve um processo de resistência enorme na Rede Federal em relação ao PNLD destinado ao que tem sido chamado de “Novo Ensino Médio”. O Ifes campus Nova Venécia, por exemplo, poucas disciplinas optaram por receber livros didáticos. Todas as outras disciplinas optaram por não receber, utilizando livros didáticos antigos de triênios vencidos, mas organizados por disciplinas, ou optaram por adotar outros mecanismos que viessem suprir o material didático fornecido pelo Estado.

Ressalto, por fim, que a argumentação apresentada pela autora que incorporei não tem por objetivo afirmar que não há possibilidade de organização curricular fora da disciplinaridade. Ao contrário, buscou-se por meio da reconstituição teórica, o questionamento dos mecanismos sociais que impedem a integração e como a partir da compreensão da perspectiva disciplinar adotada é possível compreender os princípios integradores que podem ser adotados em um currículo.

2.3.3 Os princípios e modalidades de indução da integração curricular

A utilização da tecnologia de organização disciplinar não impediu, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas ou pela tentativa de estabelecimento de interrelações entre disciplinas (LOPES, 2008). Trazendo as contribuições de Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011) baseadas em Pinar *et al.* (1996 apud Macedo, 2008, p.63) apresento as diferentes propostas de integração curricular com base em três princípios utilizados para a organização curricular.

Na história do currículo, é possível situar três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular: (a) currículo por competências (competency curriculum); (b) currículo centrado nas disciplinas de referência (discipline-centered curriculum) e (c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (subject-centered curriculum)

Reitero assim que a intenção de Lopes ao buscar a (re)construção de uma história do pensamento sobre organização curricular é a de sustentar que o currículo integrado se relaciona diretamente às diferentes formas de compreensão das disciplinas. Nessas três matrizes de organização curricular existe uma preocupação com processos de integração definidos a partir de diferentes princípios integradores, em função da própria concepção diversa de disciplina. Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Já na organização curricular com base nas matérias escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades

educacionais que se têm em pauta no contexto social e escolar (LOPES, 2008, p.64; LOPES e MACEDO, 2011, p.123-124). Centro minhas reflexões sobre integração curricular com base na categorização apresentada. Busco adiante descrever mais detalhadamente cada um desses três princípios descritos.

2.3.4 Currículo por competências

O currículo por competências está intimamente ligado à perspectiva instrumentalista do currículo. A prevalência dos objetivos, especialmente comportamentais, está intimamente relacionada a essa perspectiva. Podemos localizar nas contribuições de Ralph Tyler a ideia de que a qualidade do desenvolvimento curricular, e da educação de uma maneira geral, depende de uma definição precisa dos objetivos a serem alcançados. Essa corrente de pensamento curricular está intimamente sintonizada com o princípio de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. (LOPES, 2008, p.66). Na década 1990, principalmente a partir da obra de Perrenoud (2000), a concepção de objetivos comportamentais é hibridizada com a ideia de competências. Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é a de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas, visando formar comportamentos (as competências). As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes, as habilidades, que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação. (LOPES, 2008, p.67)

Trata-se, portanto, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo, principalmente no paradigma de produção pós-fordista, como atesta Lopes (2008, p.33)

A ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. Igualmente, é entendido que a produção do conhecimento é cada vez mais integrada e, assim sendo, as pessoas precisam ser formadas para trabalhar nessa “nova” maneira de produzir conhecimentos. Tais orientações estão presentes nas

diretrizes da Unesco para a educação no século XXI, definidas na conferência de Jomtien (Delors 2001).

Nessa perspectiva, a organização curricular pode não apresentar centralidade na organização disciplinar, pois as disciplinas são subsumidas às competências e às habilidades a serem formadas pelos estudantes. Dessa maneira, o currículo por competências tem por princípio a organização curricular segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter certificação de terminalidade parcial²³. Assim sendo, as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento: “há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias”. (LOPES, 2008, p.68)

Ainda que o currículo por competências não tenha sua centralidade na organização disciplinar, seus processos de recontextualização na atualidade tem desenvolvido propostas curriculares correlacionadas ao currículo disciplinar. É notável, inclusive nas últimas reformas curriculares brasileiras, principalmente para o ensino médio, esse tipo de híbrido. Segundo Lopes (2008), muitas das atuais propostas curriculares no mundo ocidental têm apresentado um currículo em que as competências a serem ensinadas são listadas por disciplina. E é nessa perspectiva que foi apresentada a BNCC para o ensino médio. (BRASIL, 2018b)

O currículo organizado com bases nas competências é dura e largamente criticado pelo grupo de intelectuais, baseados na Pedagogia Histórico-Crítica, que compõem o GT 09, Trabalho e Educação. Destaco aqui as obras de Ramos (2003, 2007, 2016). A principal crítica que fazem é ao caráter alienante e acrítico da organização curricular por competências. Segundo essa perspectiva não é possível ao estudante questionar o modelo de sociedade no qual está inserido, tampouco provém o estudante dos conceitos necessários para compreender os processos que

²³ Atualmente a certificação de terminalidade parcial, ainda que prevista legalmente, não é institucionalizada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Estando no momento atual (2023) compondo a pauta das discussões curriculares na Pró-reitoria de Ensino, cercada de debates intensos por haver opiniões bem conflitantes a respeito da temática.

subjazem o fazer profissional. Essas críticas têm ampla circulação na Rede Federal, principalmente no contexto de formulação de textos curriculares.

2.3.5 Currículo centrado nas disciplinas de referência

Essa matriz de pensamento curricular centra nas disciplinas de referência e no conhecimento especializado acadêmico como as fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização. Tal perspectiva enfatiza que o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. “É do saber especializado acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos”. (LOPES, 2008, p.72)

A partir dessa perspectiva de organização curricular, a integração do conhecimento escolar é pensada a partir das possibilidades de integração principalmente por meio de conceitos, mas também por meio de estruturas, formas, domínios e lógica de produção do conhecimento de referência acadêmico-científico. (LOPES, 2008, p.72)

Esse tipo de concepção é a que mais se aproxima da defendida pelos referidos intelectuais baseados na Pedagogia Histórico-Crítica. É, por se dizer, a concepção que em que se enquadra o princípio organizador do currículo defendido por eles denominado trabalho como princípio educativo.

Lopes e Macedo (2011, p.131) apresentam argumentos críticos apoiadas na obra de Hirst e Peters (1972) os quais apresentam trabalho expressivo no campo do currículo, principalmente na defesa teórica da perspectiva disciplinar. Eles fazem uma crítica ao currículo integrado, na medida em que entendem que ele favorece a perda da especificidade do conhecimento e produz uma articulação artificial de conceitos de domínios distintos, perspectiva essa que coincide com a opinião de vários pares que atuam na EPT, como pude constatar durante o processo de entrevistas.

Importante destacar que essa concepção de currículo integrado, que valoriza as disciplinas compartimentadas e suas interrelações, permanece hoje na noção de interdisciplinaridade. “Defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a classificação disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de interrelacionar as

disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência”. (LOPES, 2008, p.73)

Nas últimas reformas curriculares do ensino médio no Brasil a partir dos anos 1990, a interdisciplinaridade é uma presença constante nos textos curriculares.

A interdisciplinaridade, no Brasil, é divulgada especialmente a partir do trabalho de Hilton Japiassu (1976) e tem nos trabalhos de Ivani Fazenda (1995) a principal referência no que tange a relação entre interdisciplinaridade e o campo da didática. Na perspectiva trazida por esses autores, a interdisciplinaridade “trata-se de uma religação de fronteiras entre conhecimentos, interpretados como isolados ao longo do tempo, sendo capaz de gerar um enriquecimento - e não uma superação - das disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar”. (LOPES e MACEDO, 2011, p.133)

Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para o fato que apesar de Japiassu afirmar não se tratar da busca de uma unidade do conhecimento na perspectiva idealista do século XIX, ele insiste que no processo de reencontrar a unidade do conhecimento do fenômeno humano, algo imposto pela própria atividade científica e pela complexidade dos problemas a serem enfrentados. Muitas são as críticas dirigidas a essas concepções de interdisciplinaridade por não problematizar questões históricas e políticas que sustentam a organização disciplinar. Trago aqui especificamente uma crítica consistente de Alfredo Veiga-Neto (1994 apud LOPES e MACEDO, 2011, p.135).

Para Veiga-Neto, a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como uma metodologia mágica, capaz de garantir a mudança educacional. Nem tampouco como o resgate da Razão transcendental unificadora, como se fosse possível por meio desta razão alcançar o saber absoluto, abarcar todos os saberes ou o projeto utópico da unidade do saber. Ele argumenta como a disciplinaridade é um dos fundamentos do conhecimento na Modernidade, o qual não pode ser dissipado pela vontade dos sujeitos, por novas opções epistemológicas ou novas arquiteturas curriculares. Para Veiga-Neto, trata-se de uma valorização da perspectiva iluminista pressupor um progresso na História e uma crença em uma totalidade a ser alcançada em nome de uma epistemologia também única.

Por isso, Veiga-Neto prefere a contingência dos projetos pluridisciplinares. Não porque sejam os melhores, mas porque implicam aceitar a legitimidade das disciplinas, seja do ponto de vista epistemológico, seja do ponto de vista contextual. Existem pessoas que se formam por intermédio das disciplinas, que lutam por seus limites ou que operam segundo essa divisão. Assim, não é uma razão transcendental que sustenta as disciplinas, mas relações de poder contingentes que as tornam legítimas para muitos.

A contingência dos projetos pluridisciplinares aparecerá mais adiante neste trabalho, sob o conceito emergente de “parcerias pedagógicas”, apontando algumas críticas ao caráter efêmero e precário desses projetos, se considerarmos a perspectiva de um currículo que tem como uma de suas finalidades promover a integração curricular.

2.3.6 Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares

Na terceira matriz de pensamento sobre organização do conhecimento escolar encontram-se os autores ditos progressivistas, com especial destaque para Dewey e Kilpatrick nos EUA, e, no Brasil, destaque Anísio Teixeira. Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são definidas em função de finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência ou de uma adequação às necessidades do mundo produtivo.

Antes de pormenorizar tal perspectiva, gostaria de destacar que, ainda não sendo a perspectiva que prevaleça nas discussões curriculares da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, essa matriz de organização curricular acabou por se constituir como dominante nas discussões sobre integração curricular na história do currículo (LOPES, 2008).

O entendimento do que vem a ser interesses dos alunos e vida social se modificam em função das diferentes concepções da relação entre educação e sociedade. Contudo, tais propostas curriculares têm em comum o questionamento à lógica das disciplinas acadêmicas, consideradas descontextualizadas da realidade dos estudantes. Nessa perspectiva as finalidades podem estar atreladas ao contexto, cotidiano e interesse dos estudantes, ou a uma proposta que radicalize princípios democráticos na escola, como no caso nas proposições de Dewey ou da educação libertária ou ligadas a teorias da aprendizagem que valorizem a contextualização do conhecimento. Pode também estar associada a intenção de resolver problemas práticos da comunidade escolar.

Dewey (1952, 1959 apud LOPES, 2008, p.73) por exemplo, “defende que o currículo não pode ser um anexo eterno à vida presente da criança, e por isso o autor

faz críticas ao currículo clássico, o qual se baseia na disciplina mental e em seus princípios de rotinização e de recitação”.

Duas contribuições muito importantes trazidas por Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2008) que eu gostaria de destacar são as de Kilpatrick (discípulo de Dewey) e Hernandez e Ventura. Faço esse destaque por duas razões que julgo pertinente explicitar: (1) A obra *The Project method*, publicada por William Kilpatrick, ainda no início do século XX, em 1918, pode ser considerada a obra geratriz da metodologia de projetos para o currículo escolar. A obra de Kilpatrick está na base do que atualmente se conhece como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), metodologia com larga difusão nos círculos do arcabouço didático conhecido como Metodologias Ativas e com impacto relevante nas discussões curriculares sobre integração curricular atual. (2) É a partir das proposições de Kilpatrick e dos espanhóis Hernandez e Ventura que consegui circunscrever uma proposta interventiva no que concerne à integração curricular no/do currículo integrado fortemente disciplinarizado do Ensino Médio Integrado do Ifes *campus* Nova Venécia.

Kilpatrick propôs o projeto como um método para o desenvolvimento do currículo integrado, mas foi interpretado, à época e atualmente, como teoria de organização de qualquer currículo. (LOPES e MACEDO, 2011) Segundo as autoras (2011, p. 125),

esse método busca desenvolver uma ação no ambiente social de maneira que os alunos resolvam em sala de aula problemas reais de seu cotidiano. Com isso, não apenas se desenvolve maior socialização dos alunos, como se busca ajudar as pessoas a terem uma qualidade de vida melhor. Essa qualidade de vida é associada a novas habilidades e atitudes aprendidas pelo estudante vistas como possíveis de serem aplicadas no seu meio social. O projeto é desenvolvido em quatro etapas que facilmente podem ser relacionadas com as perspectivas instrumentais de planejamento: definição do objetivo; definição do plano de trabalho para solucionar o projeto; execução do plano; avaliação do projeto realizado. As atividades são organizadas basicamente pelos alunos, em função de suas necessidades pessoais, cabendo ao professor orientar a inter-relação dos saberes necessários à solução das questões colocadas pelo projeto.

É possível encontrar um leque de variações do método de projetos utilizados em propostas curriculares atualmente. Na maioria das vezes, utilizados sob uma matriz de organização curricular disciplinar. Há instituições de ensino que introduzem as atividades de projetos em um espaço do quadro de horário, sob a direção de um

professor, como usual, de formação disciplinar, ou seja, uma disciplina intitulada “projetos”; “projeto integrador”; “seminário integrador”. Contudo, nas formas mais atuais não é mantida a ideia de solução de um problema da vida social do aluno de forma como delineada por Kilpatrick. Mas mantêm a ideia de que a integração de saberes possa se desenvolver pela realização de alguma atividade em equipe pelos alunos visando a reflexão sobre uma temática, com etapas resolutivas organizadas baseadas nas ideias de Kilpatrick.

Hernández e Ventura (1998) trazem a partir de sua obra a ideia de que a pedagogia de projetos deve criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares de forma a correlacionar os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses. A teoria trazida pelos autores realiza uma conjugação entre as ideias de Kilpatrick e as perspectivas construtivistas de aprendizagem, principalmente relacionadas à aprendizagem significativa. (LOPES e MACEDO, 2011, p.126-127)

A indução da integração por temáticas levantadas a partir do contexto e do cotidiano também pode ser identificada na gênese das propostas curriculares organizadas por temas transversais. Os temas transversais ganharam destaque a partir de sua incorporação na reforma curricular espanhola de 1990, e passaram a fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) brasileiros em 1996, graças à colaboração do espanhol Cesar Coll na elaboração dos PCN. (LOPES e MACEDO, 2011, p.127)

Tal como no caso dos projetos, é possível identificar nas propostas curriculares uma gama variada de orientações a respeito dos temas transversais. Em suma, o princípio integrador reside no estabelecimento de determinados temas escolhidos para fazerem parte do currículo atravessando todas as disciplinas, vinculados ao contexto e ao cotidiano dos estudantes ou a questões consideradas de relevância social.

Do ponto de vista metodológico, o currículo por temas transversais pode ser desenvolvido segundo três possíveis formas não excludentes. A primeira possibilidade é não fazer distinções entre os conteúdos do eixo longitudinal das disciplinas escolares e o eixo transversal. A segunda possibilidade é a realização de projetos pontuais, em alguns momentos do currículo, abrindo espaço no eixo longitudinal para os temas transversais. Nesse caso, há certa aproximação à própria metodologia de projetos, porém sem superar as disciplinas escolares. Na terceira possibilidade, são organizadas atividades

entre uma ou mais disciplinas escolares que garantam a abordagem dos temas transversais. (LOPES e MACEDO, 2011, p.128)

O intuito nessas propostas é que, por meio dos temas transversais, sejam alcançadas as finalidades não alcançadas pelas disciplinas escolares, uma vez que estas são tendem a se afastar do cotidiano do aluno e de temáticas de relevância contextualizada. (LOPES e MACEDO, 2011, p.128)

Lopes e Macedo (2011, p.129) lançam importante questionamento que gostaria de dar destaque: “se os temas transversais referem-se a questões entendidas como importantes para a sociedade contemporânea, por que esses temas não servem de referência para construir os conteúdos das disciplinas escolares?”

A presença dos temas transversais esteve e está em permanente tensão com a disciplinaridade do currículo. “A transversalidade permanece assim submetida à lógica da organização disciplinar e não consegue inserir no currículo finalidades entendidas como mais vinculadas à perspectiva crítica” (LOPES e MACEDO, 2011. p.129). Nesse sentido, os temas, que em algum momento na formulação de textos curriculares foram entendidos como relevantes, são colocados em uma posição inferior - transversal - frente ao currículo realmente valorizado - o eixo longitudinal -, o qual permanece regulando a produção dos conteúdos curriculares. (LOPES e MACEDO, 2011). Concordo e destaco uma reflexão pertinente das autoras, que só alcançam maior destaque na prática curricular aqueles temas que se converteram em “quase disciplinas”.

Ainda que o debate acadêmico no campo do currículo tem gravitado principalmente em torno do princípio integrador que valoriza as experiências e as vivências dos estudantes, como já destacado anteriormente, esse é o princípio integrador que considero mais distante da realidade e do debate curricular da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

2.4 A TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA, O CICLO DE POLÍTICAS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO POR HIBRIDISMO

O conceito de recontextualização por hibridismo trazido por Lopes e Macedo (2005) apoiado aos conceitos de interpretação e tradução a partir da teoria da atuação, *theory of policy enactment* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016), apoiados no referencial conceitual do ciclo de políticas (BALL, BOWE, GOLD 1992), orientaram teoricamente a presente proposta investigativa, orientando, outrossim, o delinear metodológico investigativo da pesquisa.

Concordo com Lopes e Macedo (2005) e incorporo no trabalho a releitura que as autoras fazem do conceito de recontextualização de Bernstein (1996), de hibridismo de Canclini (1989), já em referência a perspectiva de Ball e colaboradores(as) (1992, 2006, 2016). Segundo as autoras o conceito de recontextualização pode ser de grande valor para as pesquisas sobre políticas de currículo, visto que ele incorpora as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos e por articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação. A recontextualização é assim considerada um processo intrínseco à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras e interpretações. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a múltiplas finalidades. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais e afasta, de certa maneira, uma ortodoxia metodológica em se buscar o erro e a deturpação de determinado texto ou discurso (LOPES e MACEDO, 2011, p. 106). Fiz, portanto, desta proposta de trabalho um exercício imersivo de compreensão dos textos e discursos curriculares circulantes em um determinado *espaçotempo*.

A recontextualização por hibridismo é uma forma de ler discursos e textos tolerante, e, portanto, capaz de captar sutilezas e de certa forma “realista”, pois ao aplacar a avidez em buscar o erro e a deturpação dos discursos e textos como deveriam ser, busca enxergar como o são. O que a meu ver não esvazia essa perspectiva do olhar crítico, muito pelo contrário, a potencializa.

Assim sendo é preciso estudar o currículo integrado entendendo e incorporando as orientações oficiais das políticas curriculares para esse recorte de educação formal, sem menosprezar os limites e as possibilidades de cada instituição escolar, por meio dos seus sujeitos atuantes, no processo de ressignificar tais orientações. A

recontextualização por hibridismo foi útil para minhas investigações, pois possibilitou o entendimento dos processos de ressignificação, associando estabilidade e mudança nos mais diferentes níveis do discurso e dos textos.

A essa altura deste texto, o conceito currículo apareceu muitas vezes, com sua polissemia característica. Sem uma delimitação própria que situe o leitor, o currículo apareceu muitas vezes como sinônimo de texto, documento escrito, este muitas vezes prescritivo, outras vezes orientador. Contudo, a partir do referencial teórico pautado em Ball, Maguire, Braun (2016) e em Lopes e Macedo (2011) passo a trazer o conceito de currículo como nos apontam Almeida e Sá (2021, p.941) “parte de um movimento contemporâneo que, negando, entre outras coisas, o termo ‘grade curricular’, cria um deslocamento de centralidade”; ou seja, o que até então havia se convencido como um conceito que tinha como significado um texto ou documento, passa a ser um conceito que amplia sua significância ao abarcar os contextos da prática curricular, na qual o currículo passa a ser também os atos de interpretação, tradução, os atos de se colocar em prática, trazendo uma carga de subjetividade inegável para o “colocar em prática” o que estivera prescrito ou orientado por determinados textos (BALL, 2006; BALL e MAINARDES, 2011). Aponta, dessa maneira, para a necessidade de um estudo que se debruce sobre o conceito de currículo que se proponha a tentar compreender as “disputas discursivas que demarcam a diversidade e deixam emergir singularidades” (ALMEIDA e SÁ, 2021, p.942) na “agência”, no “atuar”, no “*enactment*” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016) de cada sujeito que faz o currículo acontecer no dia a dia.

Assim incorporei a abordagem do ciclo de políticas por tentar dar conta das conexões entre o macrocontexto e o microcontexto, como por exemplo: quais as relações entre a Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), e um projeto pedagógico de curso de um curso técnico integrado ao ensino médio em um *campus* no interior do estado do Espírito Santo? O ciclo de políticas mostra-se importante pois se reconhece a relevância da análise do Estado, mas não se limita a somente esse tipo de abordagem. “As abordagens centradas na análise do Estado tendem, geralmente, a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico e as tradições curriculares das escolas e do

meio educacional.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 24). A abordagem do ciclo contínuo de políticas tem como preocupação central a recontextualização que ocorre nas instituições escolares, foco deste estudo. O ciclo de políticas, desta maneira, mais que um referencial teórico constitui uma abordagem metodológica. Trata-se de uma forma de investigar e produzir teorias a respeito de políticas, no caso específico deste trabalho, uma política curricular. Proponho, pois, a ir além de algumas matrizes consagradas de estudo de políticas públicas no meio acadêmico que separam as fases de formulação e implementação porque há uma tendência em ignorar as disputas e os embates sobre a política e terminam por reforçar uma pretensa racionalidade inexorável do processo de gestão (MAINARDES e MARCONDES, 2009). Nesse modelo de estudo proposto por Ball e colaboradores(as), analisa-se a política simultaneamente como texto e como discurso. “Com a dimensão textual da política, Ball pretende salientar que todo texto – incluem-se os documentos políticos – é passível de múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser atribuídos a cada circulação do texto”. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 248)

Para fins deste estudo, senti a necessidade de pormenorizar conceitos trabalhados a partir do referencial de Ball e colaboradores(as), muitos deles já aparecendo em partes pregressas deste texto, por exemplo: “os contextos” e as comunidades disciplinares. Para fins deste trabalho, trago os três contextos iniciais que compuseram a abordagem do ciclo de políticas. O primeiro deles, o contexto de influência, visto como aquele em que grupos de interesse lutam pelos discursos políticos. É onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas em meio a relações de poder.

Os atores em cena nesse contexto são partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades disciplinares e sujeitos envolvidos na propagação de ideias. Os discursos produzidos nesse contexto são entendidos como aqueles que limitam as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos nas políticas. (BALL, BOWE, GOLD, 1992; BALL, 1994; LOPES e MACEDO, 2011, p. 247)

O contexto de produção do texto é aquele que produz os textos que representam – ou tentam representar – para as instituições de educação o que é a política. Em se tratando das políticas de um Estado-nação, o contexto de produção de textos envolve as agências executivas e legislativas (ministérios, secretarias,

conselhos e suas câmaras), que assinam regulamentações e documentos que buscam explicar e/ou apresentar a(s) política(s) às instituições de educação e à sociedade em geral. (BALL, BOWE, GOLD 1992; LOPES e MACEDO, 2011).

No contexto da prática, os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados. Essas recriações - traduções - a partir de (novas) interpretações, para além de toda carga subjetiva que cada sujeito que atua carrega, sofrem a delimitação de duas dimensões relevantes: as comunidades disciplinares e as especificidades institucionais.

As comunidades disciplinares (GOODSON 1996; LOPES e MACEDO, 2011) são entendidas como os docentes de diferentes componentes disciplinares nas instituições de ensino, organizam-se em comunidades que têm formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos textos das políticas. Suas concepções de conhecimento, de currículo e de educação, por exemplo, fazem com que se amplifiquem ou restrinjam os possíveis sentidos das políticas no complexo processo de disputa de prestígio e poder sob o currículo. As especificidades institucionais compreendem os fatores relacionados às diferentes experiências da instituição de educação formal em responder às mudanças, a história que carrega a instituição em promover mudanças ou em não promover e o impacto desta história em termos de gestão escolar. (LOPES e MACEDO, 2011)

Ressalto, porém, que não há uma linearidade manifesta entre os contextos, “pode haver casos em que a análise da política nos mostre que, no próprio contexto micro – a escola –, seja possível delinear três contextos (influência, produção de textos e prática), em virtude do foco de investigação escolhido” (BUSARDO e LOPES, 2010, p.90). Esta pesquisa interventiva, por exemplo, situa-se no contexto de produção de textos curriculares imbricados com o contexto da prática, pois estamos situados em um contexto micro de produção de textos curriculares, a partir de interpretações múltiplas que, ainda em tensão, materializar-se-ão em um texto curricular (PPC), submetido para além das interpretações, as posteriores traduções.

Um dos principais conceitos que fundamentam este estudo é o de atuação (*enactment*). Ball, Maguire e Braun apresentaram a teoria da atuação, *theory of policy*

enactment, no livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” (2016) tradução de “*How schools do policy: policy enactments in secondary schools*” (2012). Na obra, os(as) autores(as) desenvolveram de forma mais aprofundada uma ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas: as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, ou seja, de recriação na prática. O conceito de “atuação” (*enactment*) indica que as políticas educacionais são sempre submetidas à recriação e interpretação, possibilitando a modificação de sentidos e significados dos textos curriculares. Os atores envolvidos, ao colocar em prática as políticas educacionais e curriculares, não são simples implementadores das políticas, mas as ressignificam de acordo com o contexto. O produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. O quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas. (MAINARDES, 2018)

Essa teoria não foi escolhida como perspectiva e arcabouço teórico aleatoriamente. Na verdade, ela traduziu, em teoria, um incômodo que este pesquisador sentia e sente em seu cotidiano de trabalho em uma instituição escolar. Percebo um discurso recorrente baseado em uma retórica de afirmação: “Fazemos assim porque é lei”. Senti, há tempos, que o discurso peremptoriamente dito, “é lei”, é um discurso que tenta hegemonizar determinadas interpretações do texto da lei, além de carregar uma seletividade de fragmentos do texto que se quer focar e interpretar. A partir do “é lei” (não foi somente o Frankenstein que emergiu da imersão exploratória), selecionava-se e seleciona-se quais recortes da lei se dão mais importância, quais viram prática e como viram prática. Assim corroboro com a afirmação de Lopes (2005, p.13) em que “há investimentos em certas linhas e não em outras, discursivamente há a legitimação de certos discursos e não outros, muitas vezes favorecida pela associação desses textos com matrizes de pensamento que circulam em diferentes grupos sociais e mesmo nos meios educacionais”. Algo que aparenta obviedade, ou seja, interpretamos textos e criamos discursos a partir de nossas interpretações, subjetividades e experiências de vida e meu incômodo nas contendas e tensões cotidianas com “práticas conservadoras assumidas passivamente como elementos

intrínsecos à profissão” (ALMEIDA e SÁ, 2021, p.941), que se impõem como cultura (organizacional) ganharam amparo e robustez teórica.

Desta feita, trouxe as principais referências elencadas *a priori*, em um movimento de se estudar e propor intervenções curriculares sem negar a “influência” do macrocontexto sobre as políticas curriculares, o contexto de influência, mas trazendo um foco no agenciamento dos sujeitos que de fato reescrevem e fazem acontecer o(s) currículo(s) na prática, no contexto da prática. Não creio ser possível compreender ou propor intervenções curriculares partindo somente de um espontaneísmo micro contextual, negando a historicidade da instituição e do currículo. Contudo, só se faz possível uma pesquisa-intervenção em rede, com os sujeitos em seus cotidianos, com suas próprias histórias de vida e subjetividades, que marcam suas formas de interpretar e atuar as políticas curriculares. Afinal, sem costura de subjetividades, ao lidar com gente, em um espaço democrático, não se constrói intervenção.

3 PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

A presente proposta de estudo, como já mencionado, centra-se no currículo, com o recorte específico em propostas curriculares para o currículo integrado do/no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como espaço (*locus*) o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *campus* Nova Venécia e o tempo, o processo de reformulação dos projetos pedagógicos de curso (PPC) gestado a partir da Reforma do Ensino Médio, acontecido entre os anos de 2021 a 2023. Busquei compreender as apropriações das orientações oficiais, suas interpretações, para, então, em um processo de pesquisa formacional, em alusão a Macedo (2020) propor uma intervenção que, de fato, emergisse das reflexões e compreensões coletivas sistematizadas.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO EM CONTEXTO DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

A proposição de percurso metodológico é marcada por ser este trabalho gestado no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação. O primeiro ponto a se destacar é a premissa distintiva entre pesquisa realizada no âmbito de um mestrado acadêmico e a pesquisa realizada no âmbito de um mestrado profissional. Para tanto, apoio-me nas considerações de Gatti trazidas por André (2016), a qual faz uma importante distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada, denominada por ela, de pesquisa engajada. Segundo Gatti (2014, apud ANDRÉ, 2016, p.34), “a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria”. Por outro lado, a pesquisa engajada “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. (GATTI, 2014 apud ANDRÉ 2016, p.34)

Dessa maneira, a pesquisa aplicada ou, doravante, engajada busca possibilitar aos estudantes/pesquisadores/profissionais da educação, oportunidade de reflexão

crítica sobre sua própria prática profissional. (GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2016). Nessa perspectiva Almeida e Sá (2017), docentes e pesquisadoras do programa MPED-PPGCLIP reiteram a premissa da pesquisa “[...] não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação”. (ALMEIDA e SÁ, 2017, p.03). Nesse mesmo texto as autoras trazem outras características do MPED-PPGCLIP fundamentais para se compreender o percurso metodológico de uma pesquisa inserida no programa. Segundo as autoras, “entre as marcas do MPED é possível destacar: a ênfase na articulação entre a universidade e a educação básica; o desenvolvimento de ações coletivas e em rede, especificamente redes públicas de educação; e a realização de projetos de pesquisa colaborativos e interventivos”. (ALMEIDA e SÁ, 2017, p.03).

Tendo em vista a natureza aplicada, assumida como engajada, da pesquisa realizada no âmbito de um mestrado profissional, destaco um segundo ponto importante: o deslocamento da concepção de sujeito-objeto na relação pesquisador-pesquisado. Assumo metodologicamente um deslocamento de objetos informantes que passaram a ser sujeitos da pesquisa (EZPELETA, 1989 apud LONGAREZI e SILVA, 2013). Enxerguei esse deslocamento epistemológico como um movimento necessário quando o processo investigativo não se realiza sobre um objeto, passível de ser isolado, no tempo e no espaço. A Educação é um campo em que vários seres agem simultaneamente. Essa agência, não controlável, não decomponível e não isolável torna esses seres em sujeitos que realizam ações e refletem sobre suas ações.

O terceiro ponto que julgo merecer destaque em relação à natureza de um Mestrado Profissional em Educação que, de certa forma, delinea o percurso metodológico, é a implicação. A implicação é um desafio metodológico relacionado diretamente com a pertença do pesquisador ao *espaçotempo* pesquisado. Sendo o pesquisador, destarte, mais um sujeito entre tantos outros, pertencendo ao próprio *espaçotempo* pesquisado, trazendo sua carga de subjetividade, um sujeito que já intervém no seu cotidiano e busca na pesquisa um instrumento de intervenção refletida, dotada de rigor acadêmico, implode-se a noção tão cara a um tipo de fazer

científico calcado na premissa da neutralidade científica. Macedo e Sá (2018, p.333) trazem a ideia de implicação “enquanto escolha e vontade política, para instituir realidades sociais pela pesquisa”. A implicação tomada como pertença ao *espaçotempo* que se estuda e se propõe a intervir, deve ainda lidar com a tensa relação da/na hierarquia das relações de poder da organização estudada.

A realidade empírica como ponto de partida e chegada, o deslocamento epistemológico da relação sujeito-objeto e a implicação como o pertencimento do pesquisador ao próprio campo de estudo leva a outra característica marcante do Mestrado Profissional em Educação: sua inexorável relação com/na(s) rede(s) de atuação profissional. Isso pode ser expresso pela necessidade intrínseca de diálogo, de colaboração com os sujeitos da pesquisa; do contrário, não lograria nem o êxito investigativo, quanto menos o interventivo. Como afirmam Almeida e Sá (2021, p. 946), os trabalhos de caráter investigativo/interventivo são “pautados em ampla e consistente investigação em campo, por meio de um *zoom* nos cenários de atuação, da socialização e discussão constante dos achados e interpretações junto às redes”. Dessa forma incorporei como premissa metodológica uma forma de produzir conhecimento que se contrapusesse à lógica dos produtos de pesquisas realizadas “sobre” a escola ou “sobre” a docência por tender a chegar à instituição escolar e aos profissionais da educação de forma prescritiva, sujeita a reforçar a dicotomia, a qual considero equivocada, da escola como espaço do executar e a universidade como espaço do pensar.

Levando em consideração essas características que apontei como fundamentais em um estudo desenvolvido no âmbito de mestrado profissional, deixo clara minha opção por uma epistemologia e metodologia de pesquisa, de produzir investigação acadêmica com um rigor outro (GALEFFI, 2009; MACEDO, 2009). Houve uma inspiração em perspectivas que problematizam a rigidez positivista e os excessos iluministas (RIBEIRO e SANTOS, 2016), trazendo à tona as epistemologias das práticas, os *saberesfazeres* produzidos pelos sujeitos no cotidiano (ANDRADE. CALDAS; ALVES, 2019).

O fazer pesquisa com um rigor outro, problematizando os postulados da ciência moderna na qual tudo é reduzido e explicado por leis universais da natureza física, em nome de uma suposta objetivação da realidade, é desafiante e encantador, uma vez que requer questionar as formas de

pensamento instituídas e normalizadas como estatuto da verdade científica, objetiva, mensurável. (RIBEIRO e SANTOS, 2016, p.296)

A partir dessa perspectiva de deslocamento epistemológico promovi o deslocamento do olhar analítico de pesquisador para o olhar compreensivo e implicado. (ALMEIDA e SÁ, 2021)

A partir dos objetivos e recorte que propus para a pesquisa, fiz da abordagem qualitativa uma escolha consciente, dotada de seu rigor próprio. Como já mencionado, acolhendo as proposições de um mestrado profissional, a natureza desta pesquisa foi aplicada tendo em vista “o objetivo de gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.35), denominei aqui de pesquisa engajada, em reconhecimento ao trabalho de Gatti (apud ANDRÉ, 2016) e André (2016) na consolidação desse tipo de pesquisa e programa de pós-graduação em Educação no Brasil. Quanto a sua dinâmica, classifiquei como uma proposta de pesquisa exploratória, descritiva, compreensiva e interventiva, com a explicitação de que essas dimensões não funcionaram como necessariamente sucessionais. Exploratória na medida “em que tem como foco proporcionar maior familiaridade com a problemática escolhida, com vistas a torná-la mais explícita” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.33); descritiva, pois pretende descrever fatos e fenômenos de determinada realidade específica (GERHARDT e SILVEIRA, 2009) recorrendo a diferentes procedimentos para descrever um determinado processo. Compreensiva, na medida em que parte da premissa de que:

Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. Mas, um dos nossos desafios mais cruciais é compreender a compreensão. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica em ampliar a compreensão do que seja a compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. (MACEDO, 2009, p.87)

[...] que a compreensão é do âmbito da experiência do sujeito. O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do outro. O rigor dos seus métodos porta esta premissa, e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar com a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do outro e

da sua realidade, com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas de conhecimento situado. (MACEDO, 2009, p. 87-88)

E interventiva, haja vista que a proposta do programa de mestrado profissional requer um trabalho que intervenha ou proponha intervenções nas redes de educação em que estão inseridos os pesquisadores. Dessa forma, tomei como referência Pereira (2019, p. 35), que apresenta a pesquisa-intervenção em educação como

[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervém na educação, de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas a emancipação social.

A partir desse delinear metodológico que tomei como próprio de um percurso de um mestrado profissional em educação, retomo o referencial teórico e, nesse caso, metodológico de Stephen Ball e colaboradores(as). Como já mencionado, este trabalho se sustenta teoricamente na teoria da atuação política - *policy enactment* - (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012, 2016) e na teoria da recontextualização por hibridismo (LOPES e MACEDO, 2005, 2011). A partir delas e com base em análises da obra de Ball, como Mainardes (2006), Mainardes e Stremel (2015), Mainardes e Marcondes (2011), Rosa (2019), encontrei referências sobre os procedimentos metodológicos mais adequados para a proposição de pesquisa. Assim, destaco o apreço pelo trabalho empírico, a composição estética do texto da obra de Ball e colaboradores (2012, 2016) e a perspectiva compreensiva sobre o material coletado empiricamente.

[...] as teorizações de Ball têm sido sempre acompanhadas de e apoiadas em minuciosos elementos empíricos informações, observações, escutas que compõem o seu vasto e diverso material de estudo. Uma imagem possível do que poderíamos chamar de dimensão estética de seu trabalho é que o autor busca, pela combinação de diversos fragmentos encontrados na realidade, construir um mosaico em cujas frestas perscruta possíveis sentidos. Mas tais sentidos só podem ser interpretados com o auxílio de aportes (conceituais, ontológicos, epistemológicos, metodológicos) que, tomando emprestada uma expressão de Michel Foucault, o autor chama de 'caixa de ferramentas'. (ROSA, 2019, p.09)

A caixa de ferramentas de Ball (ROSA, 2019; MAINARDES 2006, MAINARDES e STREMELE, 2015; HOSTINS e ROCHADEL, 2019) está repleta de ferramentas tomadas da Sociologia e da Antropologia. Faço destaque aqui à etnografia, mais especificamente, a etnografia crítica (CARSPECKEN; APPLE, 1992; CARSPECKEN 1996 apud MAINARDES E MARCONDES, 2011). Ball, Maguire e Braun (2012, 2016) se valem de vários procedimentos e técnicas de pesquisa da etnografia: observações participantes acompanhadas de registros de campos, entrevistas, análises documentais.

A escolha de tal abordagem e de seus procedimentos derivados refletiram o meu afã em tentar “investigar a imbricação de aspectos objetivos, subjetivos, discursivos, tanto na formulação das políticas, como na maneira como são encenadas ou atuadas (*enacted*) nas escolas.” (ROSA, 2019, p.07). Apresento uma vontade investigativa em relação à micropolítica que se faz na escola, atentando para a dimensão do “vivido” e do “atuado”, as várias interpretações dos vários atores e atrizes que se consubstanciam na “peça” currículo da EPT.

Encontro apoio em outro excerto de Rosa (2019) sobre a obra de Stephen Ball:

Ao negligenciarem o que passou a chamar de ‘micropolítica’, essas teorias se tornam ideológicas na visão do autor [Ball], pois se concentram em aspectos técnicos da administração escolar para prescrever o que deve ou não ser feito. São teorias, como ele mesmo diz, que preferem um debate conceitual abstrato e ‘arrumado’ a lidar com a realidade ‘bagunçada’ vivida no cotidiano. (ROSA, 2019, p.04, destaque do autor)

A partir da tese de Ball e colaboradores(as) em que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política.” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.13).

Encontrei em Mainardes (2006) outra importante referência metodológica. Este autor, referindo-se às possibilidades das pesquisas tomando como base a abordagem do ciclo de políticas, já referenciado anteriormente, orienta:

O contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços

onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação. A análise do contexto da prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados. A teoria da atuação (e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. (MAINARDES, 2006, p.59)

Dessa maneira, é importante destacar que apesar de ter tomado a obra de Ball e colaboradores(as) e Lopes e Macedo como parte substancial do referencial teórico-metodológico, faço aqui alguns apontamentos que diferenciam os escopos de projetos. Por ter se tratado de uma pesquisa feita no âmbito de um programa de mestrado, reduzi “as políticas”, selecionando apenas a política de currículo integrado; tem como locus apenas uma instituição, e a dimensão temporal abarcada, ainda que interessante pelas variações no contexto de influência, é reduzida em virtude dos prazos formais. Dessa maneira, destaco que a presente pesquisa se valeu da etnografia crítica utilizada em estudos de caso nas obras de referência, extraindo dela alguns procedimentos que se adequaram à dimensão temporal abarcada pela pesquisa. Assim, embora não tenha lançado mão das descrições densas inerentes a um estudo de caráter etnográfico, utilizei-me de alguns de seus procedimentos tais como: o caderno de campo, as entrevistas semiestruturadas, a análise documental e a observação participante, que aqui incrementei com a noção de participação observadora trazida por Macedo (2009) e participação observante trazida por Wacquant (2002), fazendo com que a pesquisa-intervenção seja um trabalho de inspiração etnográfica.

Para além dos momentos em que se combinam a observação participante, a participação observante/observadora (WACQUANT, 2002; MACEDO 2009), pelo caráter interventivo e implicado, aos objetivos do trabalho proposto, busquei ressaltar o caráter “formacional” da pesquisa, denominando de formacional “tudo que tem a ver com as mediações e os dispositivos que criam as condições para que o formativo possa acontecer” (MACEDO, 2020, p. 171). Passei a considerar, dessa forma, que além de todas as dimensões e objetivações conferidas à pesquisa aqui relatada, é inequívoca sua aproximação com a pesquisa-formação, modalidade mais praticada em investigações no âmbito da formação docente, mas cujas características, principalmente em relação à implicação, à atuação dos sujeitos e à realização

conjunta de ações de nas quais se imbricam as atividades de pesquisa e formação, fazem-se presentes; nesse caso a autoformação e a formação dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Entendo a pesquisa formação como a reflexão crítico-compartilhada que serve como base para a promoção de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Nesse movimento, tive a função de estimular os sujeitos a expressarem suas opiniões e compreensões, pois parti da premissa de que, quando diferentes formas de pensar são abordadas no processo de pesquisa, inúmeras percepções e conhecimentos circulam no grupo de sujeitos, possibilitando soluções das problemáticas comuns enfrentadas. (PERUZZO, 2017).

3.2 MOVIMENTOS DA PESQUISA

A investigação/intervenção foi constituída e organizada em movimentos. Reforço o caráter de movimento e não etapa, pois não cumprem necessariamente um ordenamento temporal pré-fixado. A divisão em movimentos tem o papel de dar maior inteligibilidade para o processo investigativo-interventivo. Em termos interventivos, baseio-me nas definições de intervenção de caráter “vertical” e “horizontal” apresentadas por Almeida e Sá (2017; 2021).

1º Movimento

O primeiro movimento tratou-se de uma imersão exploratória no campo de pesquisa. Mas, mais do que isso, como pesquisador implicado, faço constar como uma primeira intervenção, a criação do campo piloto de estudo (ALMEIDA e SÁ, 2017; 2021), pois a partir da implicação contribui na criação do próprio campo de pesquisa. Nesse movimento ocorreu a observação participante e participação observadora em fóruns e órgãos colegiados do Instituto Federal do Espírito Santo em suas instâncias de construção de textos curriculares para o ensino técnico integrado ao ensino médio. Tratou-se, pois, da participação em dois *espaçostempos*: a comissão de reformulação dos projetos pedagógicos de curso do Ifes campus Nova Venécia, segundo portaria nº 32, de 11 de fevereiro de 2021, atualizada pela portaria nº 110, de 21 de maio de 2021 da Direção Geral do Ifes campus Nova Venécia, mediante as quais designou-se e

atualizou-se a comissão responsável pela reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes *campus* Nova Venécia. E a comissão local de estruturação das discussões internas da minuta das diretrizes institucionais para oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio designada pela portaria nº 176, de 19 de julho de 2021 da Direção Geral do Ifes *campus* Nova Venécia.

2º Movimento

As análises documentais, ainda que colocadas como um segundo movimento, foram sendo realizadas desde a fase de construção do objeto de pesquisa, derivaram basicamente da implicação do pesquisador com o tema selecionado. Em termos documentais registro os principais documentos curriculares perscrutados durante o processo:

- 1) Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Fórum de Dirigentes de Ensino. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018).
- 2) Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2021)
- 3) Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF, 2021)
- 4) Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos do Ifes. (IFES, 2020)

- 5) LDB (BRASIL, 1996) com enfoque no texto alterados pelas Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a) e Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).
- 6) Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (BRASIL, 2008b)
- 7) Parecer CNE/CP nº17, aprovado em 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020)
- 8) Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021) (ANPEd/GT 09, 2021)
- 9) Resolução Consup/Ifes nº 114 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2022. (IFES, 2022a)
- 10) Resolução Consup/Ifes nº 111 DE 21 DE OUTUBRO DE 2022. (IFES, 2022c)
- 11) Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio. (IFES, 2015)
- 12) Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. (IFES, 2014)

Esse movimento foi fundamental na perspectiva de pesquisa abordada, pois os textos escritos representam a materialização do contexto de produção de textos em

diferentes escalas. É a partir deles que o trabalho se inicia e tem nesse contexto sua finalidade.

3º Movimento

Constituiu na imersão para construção dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas selecionando os sujeitos da pesquisa a partir da imersão exploratória no contexto de reformulação de projetos pedagógicos de curso. Apoiei-me na metodologia da escuta sensível de Barbier (1998) e utilizei para registro das entrevistas a gravação de voz, a gravação em vídeo e o registro de notas (diário de campo), para que tanto as expressões verbais, quanto as não verbais pudessem ser objetos de registro, assim como, permitir um tratamento dos dados com maior complexidade.

Busquei selecionar os sujeitos que colaboraram com a pesquisa a partir das imersões exploratórias do primeiro movimento, tendo os seguintes critérios de inclusão.

Para as entrevistas com membros da gestão:

- (1) Ter um cargo de direção (CD II e CD IV) no *espaçotempo* pesquisado.

Para as entrevistas com os docentes e técnicos administrativos:

- (1) Docentes e técnicos administrativos em educação listados na portaria nº 110, de 21 de maio de 2021 da Direção do Ifes campus Nova Venécia
- (2) Docentes e técnicos administrativos em educação que participaram voluntariamente dos encontros realizados pela comissão formada pela portaria nº 110, de 21 de maio de 2021, mas não compunham oficialmente a comissão.

Ao longo do movimento foram entrevistados onze docentes, três gestores, três técnicos administrativos em educação (tae), totalizando 20 horas e 41 minutos de entrevistas gravadas. A fim de garantir o anonimato dos entrevistados, atribui uma numeração aleatória para diferenciar as falas, ainda que muitos deles demonstraram durante a abordagem e leitura do TCLE, não haver problemas em sua identificação. Saliento que tive a preocupação quanto ao respeito aos entrevistados, sujeitos da pesquisa, em seus contextos, seus saberes, reflexões e opiniões, assim como, o

exercício cuidadoso de escuta sensível, fazendo-as com empatia, sem interferências que pudessem soar desrespeitosas, ainda que problematizadoras, com ética no trato e sigilo das informações compartilhadas.

A construção dos roteiros de entrevistas foi um processo permeado por complexidade. Pois ao mesmo tempo que tentei captar uma gama variada de conceitos e suas respectivas compreensões dando ao processo um caráter de pesquisa-formação, havia a preocupação que o roteiro não expusesse os entrevistados ao cansaço. Foi um processo que passou por várias edições até chegar ao seu corpo utilizado.

As primeiras perguntas surgiram ainda no processo de imersão exploratória inicial, o movimento primeiro. Várias delas nortearam a construção dos roteiros de entrevistas utilizados posteriormente. Eis as perguntas: (1) Como os sujeitos da pesquisa compreendem a relação entre formação para o trabalho (formação técnica e profissional) e formação propedêutica em um mesmo currículo? (2) É desejado construir um currículo integrado pelos sujeitos envolvidos? (3) Como os sujeitos envolvidos na reformulação do(s) Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso compreendem as possibilidades da interdisciplinaridade no currículo do Ensino Médio Integrado? (4) Enxergam a possibilidade de permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento no currículo integrado? (5) Como garantir o *espaçotempo* necessário em um currículo fortemente disciplinarizado; o *espaçotempo* para a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade necessária para o currículo integrado? (6) Será que essa “necessidade” colocada pelo pesquisador implicado é enxergada, compreendida e desejada pelos outros sujeitos que formulam o texto curricular? (7) Quais arranjos e operações de currículo são vistos como possíveis para a promoção da integração curricular? (8) A carga horária total e diária é enxergada como excessiva pelos sujeitos? (9) A fragmentação do conhecimento no currículo em um número excessivo de componentes disciplinares a serem cursados simultaneamente é enxergado e compreendido como problema? (10) Quais arranjos são possíveis nas matrizes curriculares? (11) As disciplinas deveriam se fundir em áreas? (12) O conteúdo deveria ser vinculado por temas transversais? (13) Existiriam componentes multidisciplinares baseados em temas? (14) Quais possibilidades são vislumbradas

para a organização dos tempos e espaços para os discentes? (15) As avaliações podem ser elaboradas coletivamente ou devem ser feitas por componente, preservando o modelo de avaliação por disciplina? E, há sobrecarga sobre o discente em relação à quantidade de avaliações a se submeterem em curto tempo? (16) Por que estamos fazendo a reformulação do(s) Projetos Pedagógico(s) de Curso? (17) Quais as motivações são enxergadas pelos sujeitos para o processo de revisão/reformulação? (18) Os sujeitos conhecem os textos curriculares que reacenderam o debate em torno do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? (19) Os sujeitos enxergam pontos nas reformas realizadas nos documentos nacionais que permitem flexibilidade do currículo? Isso é enxergado positivamente ou negativamente? (20) Os sujeitos enxergam que a resistência e identidade dos Institutos Federais devem sempre perpassar pela oferta no formato disciplinar com ênfase na transmissão de conteúdo? (21) Seria a insistência nessa organização curricular enxergada como contra efetiva? Na medida em que, na tentativa de superação da dualidade escolar, a organização curricular contribui para a exclusão de estudantes, com especial destaque para estudantes oriundos das classes trabalhadoras mais pauperizadas, visto que o volume de componentes cursados simultaneamente e suas respectivas avaliações somados a um programa de assistência estudantil não universalizado, muitas vezes precário, contribui para sobrecarga dos estudantes e, em muitos casos, para índices elevados de reprovação, com conseqüente evasão e desistência em seus percursos estudantis no Ifes. (22) Quais são os problemas enxergados pela gestão escolar que de fato impõem uma redução de quatro para três anos no período de integralização²⁴ curricular do Ensino Médio Integrado? (23) Os sujeitos envolvidos conhecem o conceito de trabalho como princípio educativo? Como compreendem o conceito? (24) Os sujeitos enxergam problemas nos critérios que estabelecem o êxito curricular dos estudantes?

²⁴ Ato de cumprir integralmente toda carga horária definida em termos legais, geralmente repartida entre os vários componentes curriculares(disciplinas), que compõem a matriz curricular de um curso.

Partindo dessas indagações, busquei retomar as atividades de pesquisa de campo por meio da construção de roteiros de entrevista. Inicialmente idealizei três roteiros distintos: um para os cargos de gestores, um segundo para docentes e técnicos administrativos em educação diretamente ligados às atividades de ensino e um terceiro para estudantes finalistas e egressos. Por questões ligadas ao tempo para execução da pesquisa e principalmente aos trâmites burocráticos ligados à submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, decidi manter o recorte de gestores, docentes e técnicos ligados ao ensino, adiando para um outro projeto a escuta aos estudantes finalistas e egressos.

Os roteiros utilizados nas entrevistas, seus respectivos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se encontram em sua versão integral utilizada no apêndice deste trabalho. As entrevistas foram idealizadas para durar em torno de 45 minutos a 1 hora. Algumas duraram o estipulado, outras duraram mais, chegando algumas a durar quase 2 horas.

O roteiro para a equipe gestora foi dividido em cinco blocos. O primeiro bloco, protocolar, consistiu em um preâmbulo de identificação do pesquisador, contextualização da pesquisa e identificação do sujeito participante. O bloco dois, consistiu na tentativa de apreender opiniões, visões e compreensões sobre o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse bloco, faço a inserção da pergunta como compreende o conceito de Trabalho como Princípio Educativo, conceito esse que reiteradamente aparece na literatura acadêmica, mas que julguei importante saber se o conceito se faz conhecido e quais compreensões circulam sobre o referido termo.

No bloco três procurei reunir questões relativas ao histórico de planejamento curricular da instituição em foco, o quanto a par os atuais gestores estão dos processos de planejamento de propostas curriculares. Busquei que fosse apontado principalmente os motivos para as atuais reformulações, principalmente ao que se refere às pressões de ordem governamental, lacuna presente, segundo opinião dos atores envolvidos, no processo de reformulação curricular acontecido em 2021.

No bloco quatro busquei abordar algumas questões de planejamento curricular, ou seja, questões que tangenciam sutilmente as discussões da equipe pedagógica e

os setores ligados às atividades de ensino, mas que são determinantes ao estabelecer limites materiais às propostas curriculares. Concentrei-me principalmente em torno do pensamento que se hegemonizou em torno da redução da oferta do Ensino Médio Integrado de quatro para três anos. Busquei, outrossim, levantar a discussão sobre os turnos de presencialidade dos estudantes na instituição, como a infraestrutura material é determinante no que se refere às vagas, turnos de oferta e organização curricular. Por fim, o bloco 5 abriga os agradecimentos e considerações do entrevistado.

O segundo roteiro foi destinado aos docentes e técnicos administrativos em educação²⁵. Ative-me somente aos que têm relação direta com as atividades de ensino e participaram da última discussão de reformulação de PPC, como indicado nos critérios de seleção dos sujeitos participantes.

Os blocos um e dois são idênticos ao roteiro anterior apresentado. No bloco três, além do histórico de planejamento curricular, busquei um *feedback* de curto prazo relacionado aos trabalhos da última comissão de revisão de projeto pedagógico de curso. No bloco quatro, o bloco de perguntas mais extenso, busquei adentrar em questões ligadas à natureza compreensiva de alguns conceitos importantes para o estudo: currículo integrado, integração curricular, interdisciplinaridade, transversalidade. E questões mais pontuais no tocante ao planejamento curricular: carga horária, avaliações integradas (elaboração coletiva de avaliações), quantidade de componentes curriculares cursados. No bloco cinco busquei trazer a metáfora do Frankenstein, o conceito que emergiu do processo de reformulação curricular enfocado, para induzir a reflexão sobre o impacto da fragmentação e compartimentação disciplinar sobre o percurso dos estudantes. Busquei induzir reflexões sobre o tamanho, peso e dureza características marcantes do Frankenstein curricular. Ao final do bloco, pedi sugestões para compor um plano de ação para o planejamento curricular relativo à reformulação dos PPC dos cursos técnicos integrados. Sugestões essas reunidas a fim de compor a proposta interventiva ao final deste trabalho. Nesse ponto do diálogo, busquei ressaltar como as finalidades

²⁵ É importante destacar que o termo técnico administrativo em educação compreende um plano de carreira (PCCTAE) que abarca vários profissionais, entre eles pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, bibliotecários, assistentes administrativos, contadores, administradores, técnicos de laboratório etc.

pedagógicas pensadas para o percurso dos estudantes na proposta curricular pudessem ser consideradas uma responsabilidade compartilhada e não somente o ente de inspiração durkheimiana que faço alusão na introdução. O bloco final consistiu nos agradecimentos e na avaliação do momento e do roteiro apresentado.

4º movimento

Momento em que cheguei às (in)conclusões da pesquisa proposta e tecimento das considerações sobre o trabalho realizado. Destaco que o tratamento dos dados coletados e a composição da unidade textual inspirada em Ball e colaboradores(as) (2016) abriu a perspectiva de tratar os dados e realizar a composição da unidade textual necessária, recorrendo à bricolagem (KINCHELOE e BERRY, 2007).

Escutei a todas as entrevistas e comecei o ato de selecionar e transcrever as falas. Depois de transcritas e organizadas, criei as caixas de conteúdo, os *briques* a serem bricolados. Logo após reli todas e as etiquetei com comentários, títulos e possíveis posições em uma organização em tessitura (APÊNDICE L), “a partir de fragmentos selecionados e colocados juntos, de forma a (re)configurar a dinâmica das relações na realidade, levando a conclusões que geram a necessidade de ampliação das investigações”, como pontuam Almeida e Sá (2021, p. 946). A seleção de excertos que compuseram a tessitura seguiu dois princípios: (1) demonstrar a variedade de interpretações e sentidos atribuídos a um mesmo conceito ou significante. (2) demonstrar a capacidade riquíssima dos profissionais de interpretação da sua práxis, ou seja, como a prática e o cotidiano são construtores de conceitos, já que tratando de “sujeitos”, esses constroem conceitos para interpretar sua prática ratificando a perspectiva adotada a partir de Ball e colaboradores(as) que política em escola, como texto e discurso, não simplesmente se implementa, mas estão submetidas a processos de interpretação e tradução.

5º movimento

A geração da proposta interventiva. A partir do exercício de escuta sensível (BARBIER, 1998) dos sujeitos que participaram do processo e das reflexões decorrentes, busquei a produção do que inicialmente denominei de plano de ação para as reformulações de projetos pedagógicos de curso. O plano de ação foi constituído de um roteiro de planejamento curricular com base nas perspectivas apresentadas, trazendo pontos e momentos de planejamento curricular evidenciados no tratamento dos dados construídos somados a elementos trazidos a partir das reflexões pós imersões de campo. É importante notar que ainda que haja a entrega do produto final: proposta interventiva, *a posteriori*, houve um caráter dialógico durante toda a realização da pesquisa, havendo intervenções desde o primeiro momento, e como a pesquisa foi delineando (e sendo delineada) em um caráter de pesquisa-formação (PEREIRA, 2013; SANTOS, 2005; MACEDO, 2020), materializou-se, pois, um processo investigativo-interventivo a-con-tecido. (ALMEIDA e SÁ, 2017).

6º movimento

Participação implicada nas comissões institucionais de produção de textos curriculares já provido de propostas interventivas e após o movimento das entrevistas.

4 O A-CON-TECER DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A pesquisa interventiva pode se relacionar com a temporalidade da pesquisa de forma variada. Destaco que esta pesquisa se fez *pari passu* ao processo de intervir no território pesquisado. Ainda que haja uma proposição *a posteriori*, este trabalho foi interventivo desde sua escolha temática, gênese, desenvolvimento e apreciação desta unidade textual. Procurei um território de pesquisa em que estivesse envolvido diretamente com meu fazer profissional e enxergasse a necessidade dialógica de pesquisa para guiar possíveis ações, incorporando a perspectiva de intervir diretamente nos processos educativos em que atuo e atuam os profissionais em formação.

Optei em dividir este capítulo resgatando os movimentos apresentados anteriormente: (1) o movimento primeiro: a imersão exploratória e a participação observante/observadora nas comissões de reformulação da proposta curricular no ano de 2021 (2) o quarto movimento: reflexões bricoladas a partir da retomada do processo de perscrutar a reformulação por meio de entrevistas semiestruturadas, durante o ano de 2022 (3) excertos do segundo movimento, realizando comentários sobre as recém publicadas diretrizes para o Ensino Médio Integrado no Ifes (IFES, 2022c) (4) o sexto movimento: o urgir da retomada da reformulação dos projetos pedagógicos de curso (PPC) no ano de 2023 .

4.1 A IMERSÃO EXPLORATÓRIA E A PARTICIPAÇÃO OBSERVANTE/OBSERVADORA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

A comissão estabelecida pela portaria nº 110, de 21 de maio de 2021 da Direção do Ifes campus Nova Venécia tinha como finalidade a reformulação dos projetos pedagógicos de curso do Ensino Médio Integrado do Ifes campus Nova Venécia, o que compreendi como uma imbricação entre o contexto da prática e o contexto de formulação de textos. Vivíamos à época (2020) os desafios do trabalho remoto por conta do isolamento social como medida sanitária para refrear a curva de

contágio durante a pandemia da Covid-19, a primeira pandemia do século XXI. Naquele momento, aventou-se que havia condições de realizarmos a empreitada, visto que com as atividades remotas, era possível criar uma confluência de agendas com muito mais facilidade em comparação a um período de trabalho presencial, no qual as agendas diversas dificultam o encontro. As reuniões aconteceram às segundas-feiras pela manhã, de 15 em 15 dias, durante quatro meses. (APÊNDICE K)

Caracterizei esse movimento como a imersão exploratória de caráter implicado do pesquisador, a primeira participação observadora/observante (MACEDO, 2009, WACQUANT, 2003). Nesse caso, a participação observadora significou garantir que houvesse minimamente um debate coletivo em torno da reformulação dos PPC(s), para que não se reduzisse a uma simples adequação de carga horária à Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021) que preconizava a redução de toda a formação propedêutica do EMI no Brasil para 1800h totais. Vali-me de minha inserção no processo, como técnico em assuntos educacionais, da Coordenadoria de Gestão Pedagógica, garantindo assim uma problematização em torno do isolamento dos componentes curriculares, cada qual sendo enxergado por seus respectivos docentes como um fim em si e dos efeitos deletérios dessa compartimentação ensimesmada a qual acarretava uma oferta de um número muito grande de componentes disciplinares na trajetória escolar dos estudantes. Dessa maneira, busquei que o conceito de integração curricular aparecesse nas discussões de reformulação dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes *campus* Nova Venécia realizadas no ano de 2021.

O currículo como um campo de tensão, nesse caso, em específico, o formato remoto, acompanhado do *stress* psicológico a que fomos acometidos no período, fez com que os momentos se tornassem ainda mais tensos. Em determinado momento, a opção em esperar as diretrizes (IFES, 2022c) para prosseguir com os trabalhos se hegemonizou, encerrando os trabalhos da comissão. Ressalto, contudo, que essa opção não foi consensual e, destarte, causou também insatisfação e frustração em uma parte do grupo que compunha a comissão. Ainda que revestido de legalidade todo trabalho realizado, hegemonizou-se a interpretação de que a reformulação

somente teria legitimidade e validade depois da publicação das diretrizes do Ifes (IFES 2022a, 2022c), como atestado na fala registrada a seguir.

Em 2021 a gente começou uma reformulação que parecia que iria por um caminho diferente que era um processo mais formativo até por conta das mudanças de legislação que estavam acontecendo Nós começamos de uma forma diferente nós começamos nos formando para então pensar uma matriz curricular. Mas nós esbarramos em questões institucionais porque havia uma legislação nacional mas o próprio Instituto não havia regulamentado, não havia diretrizes regulamentando essa legislação. E aí nós paramos o trabalho a espera dessas diretrizes. E foi muito frustrante porque a gente fez um trabalho bem participativo com propostas inovadoras para efetivar um início de ensino médio integrado. Porque na minha opinião até hoje a gente não conseguiu fazer ensino médio integrado
TAE 02

4.2 DA RETOMADA POR ENTREVISTAS DO CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DE TEXTOS E A EMERGÊNCIA DE CONCEITOS ADVINDOS DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Como os Institutos Federais gozam de autonomia pedagógica, os processos de reformulação de projetos pedagógicos de curso, marcam a influência das comunidades disciplinares para além do contexto da prática, mas no contexto de definição de textos curriculares (BUSNARDO e LOPES 2010). Partindo dessa perspectiva logrei apre(e)nder alguns conceitos e máximas emergentes com uma potência *sui generis* tanto de alargar o horizonte compreensivo sobre a realidade do currículo integrado atuado, como demonstrar que a atuação no contexto da prática influencia no contexto micro de formulação de textos.

A política de currículo integrado não é o foco de crítica da maioria dos sujeitos participantes, contudo é patente a crítica para com a ausência de integração curricular no contexto da prática.

Uma desvinculação, você tem duas coisas acontecendo ao mesmo tempo. você passa para um curso, mas está fazendo dois cursos. O ensino médio e o ensino técnico. Não há diálogo. Em termos de concepção foi pensado de outra forma. O que de fato a gente não tem uma realidade objetiva disso acontecendo.
Docente 02

Problema que eu enxergo é a oferta de cursos integrados sem o devido planejamento prévio né e depois a gente acaba tendo duas situações que a gente vê muito aqui Uma é o aluno fazendo o ensino médio integrado mas pensando somente na formação básica do ensino básico geral para fazer o

vestibular o ENEM E por isso enfrentamos o problema da evasão do quarto ano que é onde no nosso atual currículo reside todas as disciplinas técnicas e o aluno veio só com interesse na formação geral para o vestibular então ele acaba desistindo mesmo não tinha interesse nenhum com o curso técnico

Docente 05

Considero o ensino médio integrado muito importante porque independente de toda a crítica que se faz a questão do estudante não seguir a carreira técnica escolhida creio que o contato que ele tem com disciplina outras que não as disciplinas propedêuticas disciplinas ligadas ao mundo do trabalho faz com que o aluno possa concluir essa etapa obrigatória da Educação com mais ferramentas para se inserir no mercado de trabalho, mais recursos né com mais capacitação porque muitas vezes o ensino médio propedêutico que as pessoas fazem porque elas são obrigadas a fazer

Vejo o ensino médio integrado como um espaço de formação do indivíduo para a sociedade estamos formando pessoas para a sociedade. Então veja uma formação mais generalista e não somente trefista

Docente 06

Nós nunca tivemos um curso integrado no sentido da palavra mesmo né Nós temos três anos no de ensino da Educação Básica e uma aprofundamento no último ano na área técnica. Mas, nós nunca tivemos Ensino Integrado. É praticamente isso que o campus Nova Venécia faz desde 2016 Então para te dizer ainda que o nosso projeto hoje não tem como preocupação a formação profissional do aluno acho que você organizar um currículo a partir do trabalho como princípio educativo assim né é um grande desafio

Gestor 03

O ensino médio integrado, na minha opinião, já preconiza que haja interdisciplinaridade, ainda que a gente reproduza as caixinhas. Embora seja gritante a necessidade de diálogo entre as disciplinas em um currículo integrado, a gente não ouve esse grito. E segue o barco.

Docente 03

Um conceito emergente sobre o qual inicio fazendo destaque é o integral informal ou integral *fake*. Atualmente há uma permanência de tempo integral dos estudantes no espaço escolar produzida por um currículo grande, ainda que não oficializada no próprio texto curricular, acarretando uma precariedade dessa permanência. O conceito é um termo criado pelos sujeitos para refletir sobre a relação *espaçotempo* dos estudantes com sua presencialidade no instituto provocada pela proposta curricular em vigor. A escola de tempo integral não é adotada por questões orçamentárias e de infraestrutura, contudo com o peso e densidade da proposta curricular atual, os estudantes têm seus tempos de permanência no espaço escolar alargados. Com o agravante de não haver uma política de assistência estudantil ou de

permanência universalista ou suficiente que possa garantir esse tempo estendido com qualidade.

A gente é o integrado que é integral os alunos ficam aqui o dia inteiro mas que no papel não é Nós temos uma carga horária excessiva só que as nossas práticas não cabem dentro dessa carga horária excessiva E por isso a gente traz esses alunos no contraturno o tempo inteiro é o integral informal
 Docente 04

É o contraturno que me preocupa né a gente joga tudo lá a gente joga dependência a gente joga atendimento do professor a gente joga monitoria a gente joga a participação nos projetos a gente joga reposição de provas se fosse pensar hoje em um ensino integrado integral teria que pensar na questão de infraestrutura e de recursos.
 Docente 06

Existe uma carga horária que não está nesse 7h às 12h20 ou da 13h às 18h20 né? Alunos se estuda só no turno dele ele não consegue formar. A pandemia me ajudou a calcular o tempo invisível que o aluno está comigo sabe porque antes eu passava um trabalho gigantesco para o aluno fazer em casa mas hoje eu penso assim quantas horas esse aluno vai estar comigo depois que a minha aula acabou por conta das atividades que eu estou passando então a minha conta mudou E aí depois da de todas as reflexões né que vieram depois da pandemia eu optei por fazer avaliações mais processuais e fazer os trabalhos dos alunos dentro do meu tempo de aula dentro do tempo de que ele tá comigo ali na instituição. Eu dou o tempo para ele fazer o exercício na sala de aula para que eu possa acompanhar Com concomitante que eu não sei se é o foco se você vai focar no seu trabalho mas depois da pandemia eu só dou trabalho para ser feito na sala né o aluno que estuda no período noturno ele não vai ter tempo para ir em casa para estudar para uma prova que eu marquei daqui a duas semanas sabe o tempo que ele tem dedicado ao estudo é aquele tempo que ele tem ali são aquelas três horas durante a noite que ele tem ali não adianta a gente achar que final de semana ele vai estudar porque muitos deles tem família para cuidar trabalhar durante todo o dia então a gente tem que exercitar um pouco essa empatia aí com nossos estudantes trabalhadores sabe É sem compreensão por parte dos professores sabe gera uma carga de desistência muito grande de evasão de alunos de desistência
 Docente 07

A carga horária de permanência do aluno ali na sala de aula para mim tá ok o que não está ok é a gente não contabilizar essa carga horária que está para além da sala de aula
 Docente 07

O fake integral ele não computa as horas invisíveis
 Docente 07

Os nossos alunos depois do primeiro dia de aula praticamente o curso se torna integral né se não ele não dá conta de ser aprovado. Ele não dá conta do conteúdo se ele não fica aqui o dia inteiro. Mas aí a gente tem as diversas situações no campus de gente que não pode que não tem situação financeira para permanecer no campus o dia inteiro. Ele não tem alimentação para ficar no campus entre uma série de questões se a gente for pensar no aluno a gente tem que levar em consideração. Fora os alunos que já são trabalhadores mesmo cursando o integrado.

Levando em consideração as reflexões geradas em torno do conceito de currículo duro, grande e pesado apareceu uma indicação importante que passei a incorporar no plano de ação interventivo. A possibilidade de um “teto” de um quantitativo de disciplinas que um estudante pode cursar simultaneamente em uma proposta curricular composta somente por disciplinas obrigatórias.

É um problemão. Mas está tão normalizado que as pessoas não percebem como um problemão. 14 a 17 componentes não está na ordem do saudável. Quando eu falo que a escola é confortável para nós, te dou um exemplo, quando um colega tem 10 turmas para dar aula, todo mundo se sensibiliza, não pode ser assim, tem que contratar mais alguém. Quando o aluno cursa 10 disciplinas não é um problema. O quantitativo para nós é embasado em uma série de discussões, reflexões e teorias embasamentos legais e tal. E para o estudante não. Ele faz 10, 11, 12, 13 e essa não é uma pauta de discussão. Nas discussões de reformulação de PPC a questão do quantitativo de disciplinas para os estudantes não aparece.

TAE 01

O currículo duro pode nos remeter a um debate muito importante na atualidade: o debate das itinerâncias (itinerários formativos) para o ensino médio previstas na Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). A possibilidade do currículo flexível, os itinerários formativos, é muitas vezes associada à perspectiva neoliberal de currículo, que trata o currículo como uma mercadoria feita para um consumidor, e como há consumidores de diferentes classes sociais, eles irão consumir segundo suas condições. É um debate profundo baseado em questões idiossincráticas relacionadas às condições de desigualdade social e de escolarização no Brasil. Um currículo prescrito integralmente garante uma homogeneização de acesso ao conhecimento, independente de condições socioeconômicas, a partir de determinada perspectiva de se enxergar a problemática. Sem retirar a pertinência das críticas realizadas à Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), creio, contudo, que a forma como esse debate tem circulado na Rede Federal tem nublado o debate sobre as possibilidades de flexibilização curricular para esse recorte de educação formal. A Rede Federal, diferentemente de estados da federação, tem, em sua maioria, um corpo docente de servidores efetivos de carreira e infraestrutura física capaz de ofertar para além de disciplinas obrigatórias, outros arranjos curriculares. Disciplinas optativas, ainda que acompanhadas de um currículo mínimo obrigatório, não tem sido uma opção que

tenha ganhado perspectiva. E, mais uma vez, sou obrigado a concordar com Lopes e Macedo (2011) que alguns fragmentos de textos ganham mais ênfase, de acordo com a carga cultural, do que outros. Pois, na mesma medida em que os itinerários são desprezados, as disciplinas de Sociologia e Filosofia que tinham sua obrigatoriedade em todos os anos letivos do ensino médio, no texto da LDBEN anterior à Reforma do Ensino Médio, são prontamente reduzidas nas propostas curriculares que vem sendo formuladas. Isso vem acontecendo não somente no Ifes campus Nova Venécia, mas em todas as outras reformulações levadas pelo Ifes, como tenho acompanhado pelo Fórum de Gestão Pedagógica. Manter a discussão sobre outras possibilidades de itinerância curricular na educação profissional tornou-se uma meta interventiva transbordante a este trabalho.

Nosso currículo é todo formado por aulas. Não há uma itinerância livre que permite outros espaços-tempos que contabilizem na formação dele.

Docente 01

Você deixa um espaço para o cara participar das atividades ofertadas pela própria escola sem o cara ter que matar uma aula. Poxa, nesse currículo inchado o aluno tem que escolher o que vai focar. É questão de sobrevivência a escolha. Você não deixa para o cara entrar em um núcleo de arte e cultura, em um projeto de extensão ou de pesquisa em um NEABI, no grêmio estudantil. Não há um espaço na grade que permita convergência, eu mesmo tenho que tirar menino da sala da aula para participar do projeto que ele é bolsista e aí tem toda indisposição com o outro colega professor que acha que está sendo preterido, enfim...

Docente 02

Matricular em disciplinas eletivas e projetos, ter uma margem para o aluno criar alguma coisa no percurso dele fora da caixa. Não senti abertura para isso não. A gente precisa curricularizar os projetos, as eletivas, tipo um modelo de créditos.

Docente 02

Ouso concluir que a influência gerada pela Pedagogia Histórico-Crítica em sua circulação nos vários contextos de produção de textos na esfera da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica acabam por produzir híbridos curriculares que dificilmente irão prever alguma flexibilidade curricular que promova integração curricular, que galvanizem os frankenstein. Ideologicamente se produz um discurso que se ampara em princípios inatacáveis (a superação da dualidade escolar), mas

geram um efeito prático difícil de se superar que é a integração curricular baseada na soma de disciplinas.

Outro conceito emergente extremamente valioso em termos compreensivo é o “mini bacharelismo”. Indica a relação entre as comunidades disciplinares, suas formações e suas práticas (traduções) curriculares e como a atual geração de docentes, ingressantes na carreira pública nas últimas três décadas, tem promovido um esvaziamento do “tecnicismo” como tendência dominante na educação profissional brasileira e convertido a educação profissionalizante em cursos para a formação de “mini bacharéis”.

A gente muitas vezes é acusado de tecnicista né mas acredito hoje que nós estamos longe daquele tecnicismo das antigas escolas técnicas federais, das escolas de aprendizes e artífices. Nós estamos muito mais para uma escola de mini bacharéis

Tecnicista né pelo menos ia para o laboratório e tinha uma preocupação em ensinar o saber fazer né agora a gente não tem mais isso acho que parte da formação dos nossos professores né que muitos deles são bacharéis eles acabam reproduzindo a forma como eles adquiriram conhecimento e muitos deles não são técnicos né são apenas bacharéis então fica um curso muito esvaziado no sentido de formação técnica mesmo profissional.

Gestor 03

Outra máxima emergente que gostaria de dar destaque por sua capacidade sintética é: “O ENEM não é um exame do Ensino Médio. O ensino médio é um preparatório para o ENEM.”

Muitos defendem a presença deles do currículo pela quantidade de questões do ENEM. Na verdade, você inverte. O ENEM não é um exame do Ensino Médio. O ensino médio é um preparatório para o ENEM. O ENEM é uma ideia boa. Mas quando casou com o SISU que também foi uma ideia boa. A gente tinha que pagar e fazer três quatro vestibulares, você tinha que viajar pagar passagem, chegar cansado. Mas quando casou as duas coisas o ENEM virou o vestibular, e a aí a lógica é mesma. O ENEM trouxe uma outra dinâmica para o ensino médio. Quando o SISU foi atrelado ao ENEM foi lhe dado um outro status. Você não vê esse status no ENADE, na Prova Brasil. O cara embarca se não pega o conteúdo fica de fora.

Docente 02

E volto a concordar com Macedo (2008, p.134) quando esta versa sobre a hibridização das competências com tecnologia disciplinar, na qual afirma que

Tais indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar na regulação dos conteúdos ensinados. Ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada

escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados contribuem para padronizar tal flexibilidade. No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este vem atuando significativamente sobre as escolas, oferecendo padrões de conduta a serem cumpridos com base no modelo de competências. (LOPES e LÓPEZ, 2006 apud LOPES, 2008, p.134)

Esse debate também é interessante principalmente no momento atual em que há forte pressão por um segmento da sociedade sobre o governo federal para a revogação da Reforma do Ensino Médio. Gostaria de destacar que no momento em que escrevo este trabalho, abril de 2023, o governo federal anunciou a suspensão do calendário de implementação da Reforma do Ensino Médio. Muitos vibraram crendo ser uma suspensão da reforma. Houve na verdade uma suspensão do que considero o maior desafio proposto pela reforma: a adequação do ENEM às propostas de itinerários formativos. O ENEM, por si, já é um esforço colossal para atender um país com dimensões continentais. Convido a fazer um exercício de imaginar como seria o ENEM com provas diferentes de acordo com o itinerário escolhido pelo estudante. De fato, ao alterar o ENEM alteraria toda a dinâmica do ensino médio brasileiro, como indica a máxima proferida pelo sujeito entrevistado. Posso afirmar, que o desconhecimento, desprezo ou indiferença apresentado sobre o texto curricular BNCC (BRASIL, 2018b) pelas comunidades disciplinares do Ifes campus Nova Venécia deve-se à estabilidade conferida pelo ENEM na regulação dos conteúdos a serem ensinados.

Outro ponto abordado que deve ganhar destaque no campo da pesquisa acadêmica, ainda que não seja um conceito emergente, é a Educação a Distância para o nível da educação básica brasileira. Ainda que defendido por um segmento dos sujeitos entrevistados, principalmente a partir de suas referências positivas que tiveram durante o período de trabalho remoto (2020-2021), esbarra na compreensão de outros que sustentam seus argumentos nas condições socioeconômicas diversas dos estudantes e, conseqüentemente, na desigualdade de acesso digital.

Acho que eu vi uma resistência muito grande da instituição em relação a EAD porque o catálogo já prevê essa possibilidade 20% do curso e ofertado EAD e a instituição bateu o pé que não queria né fez de tudo para dificultar essa discussão encaminhou para uma interpretação até enviesada do que estava escrito no catálogo. Lembrando que após a discussão o catálogo foi reformulado né e a redação realmente ficou mais clara

Docente 08

A política curricular de currículo integrado para a educação profissional de nível médio apresenta uma literatura acadêmica firmemente consolidada. De viés marxiano e gramsciano, o trabalho como princípio educativo é considerado por este grupo de intelectuais como princípio organizador do currículo e indutor da integração curricular. Por operar grande influência no contexto de produção de textos no Ifes, dediquei parte do roteiro de entrevistas a esse tema. Minha intenção era compreender como os pares, aqueles que conhecem ou já ouviram falar nesse conceito, davam significado a essa expressão tão cara à literatura especializada sobre o tema, mas que pude concluir tão distante do imaginário e da práxis dos colegas.

Vou tentar. Quando eu ouvi sobre essa abordagem, o que entendo educar o indivíduo, o trabalho é muito maior que a própria técnica, sem saber seu processo. A compreensão holística do trabalho. Para que a pessoa não se permita por um vício de leitura sobre o trabalho que a pessoa não se aceite somente uma peça, alienada resumidamente. A pessoa compreender o trabalho como um todo, não se permitir ser alienado pelo trabalho.

Gestor 02

Não nunca ouvi. Não sei do que se trata

Docente 07

Compreendo o trabalho como princípio educativo com uma formação integral do aluno né não é uma formação somente de mão de obra para o mercado de trabalho não é uma formação só técnica para atender o mercado de trabalho mas uma formação integral né

TAE 03

Eu compreendo que o trabalho né os conhecimentos técnicos deveriam ser o ponto de partida para os conhecimentos. Todas as habilidades e competências que ele queria ter no curso deveriam partir do trabalho e para o trabalho

Gestor 03

Trabalho como? Não Nunca escutei esse termo

Docente 10

Outro conceito emergente marcante foi o 3R: a junção de referência, repertório e reflexo.

Eu na minha mente denominei isso de 3R. É o repertório, o reflexo e a referência. O repertório, a nossa massa pensante, aqueles que propõem soluções. Qual é o repertório deles? O que eles já viram? Para onde viajamos? O que conhecemos? Quais coisas diferentes já viu funcionar? Para acreditar que é possível ser e fazer diferente. Vamos para o segundo R, né, o reflexo. Eu precisei categorizar isso na minha cabeça para entender a minha lida com meu grupo. O reflexo é quando eu olho para eu espelho e falo para mim, a escola foi boa para mim nesse formato, então eu me uso como esse parâmetro para dizer o que é uma boa escola. Aquilo que foi bom para mim é o que vai ser bom agora. Mesmo que isso tenha muito tempo. Aquilo que foi bom para mim há 25 anos tem que ser o bom agora? E o terceiro é referência. Na minha cabeça eu tenho isso muito formatado. Quando eu começo a escutar um discurso 3 R, eu relaxo na cadeira e penso que não vou conseguir um diálogo que avance muito, pois estou diante agora dos 3 R. Eu precisei sobreviver criando isso. Para além do reflexo, o que é a referência de ser bom para mim? Se a escola foi muito boa para mim. Quais eram minhas referências em casa, na minha comunidade que me faziam julgar que meu lugar bom era escola? Dependendo das minhas referências eu coloco uma relação positiva com a escola. Nas minhas referências. Quando eu coloco a escola como o lugar master de aprendizado para receber muito conteúdo. Eu tenho que olhar lá para minha referência, mas isso não é para todos. Mas estamos em condições diferentes de renda, de relações familiares e origem. Me lembro muito de uma colega que carrega a escola como o oásis. Para mim foi. Mas não é para todos. A escola pode ser referência de coisa boa dependendo da sua história. E a gente só vai ter uma educação do meu ponto de vista transformadora, quando eu enxergar esse ser humano que habita minha sala de aula. Quem é você? De onde você vem? Nas reformulações a gente precisa enxergar esses seres humanos.

Docente 01

Essa construção conceitual realizada por uma das docentes fez o transborde reflexivo para os estudos biográficos do currículo. O primeiro contato que tive com William Pinar e os estudos biográficos para as pesquisas no campo do currículo não fez muito sentido em princípio, sentido epistemológico. Com o a-con-tecer da pesquisa, percebi que temos uma visão, que considero ingênua, de crer que planejamento e organização curricular são elementos técnicos, que através de operações “matemáticas” de currículo, adição, subtração de componentes, divisão e multiplicação de carga horária sejam suficientes para sustentar inovações pertinentes nas revisões de propostas curriculares. O que compreendi é que as biografias trazidas por Pinar *et al.* (1996) e por Goodson (1997, 2008) são fundamentais para se compreender os repertórios dos atores e atrizes que irão interpretar e traduzir a proposta curricular como trazido por Ball, Maguire e Braun (2016). O repertório individual, biográfico, estabelece os limites do imaginário para o planejamento curricular, e os limites da atuação de cada um no contexto da prática curricular. Creio que tenho facilidades em conceber vários elementos da Reforma do Ensino Médio, pois em uma condição que reconheço privilegiada, tive a oportunidade de estudar um

ano letivo do ensino médio em uma *High School* estadunidense no final da década de 1990, que já adotava uma série de dispositivos de organizações curriculares flexíveis como preconizado pela Reforma do Ensino Médio. Ainda que eu consiga enxergar diferenças abissais em termos contextuais, a possibilidade de ter vivido uma outra realidade alterou profundamente minhas referências e meu repertório quando se trata de currículo para o ensino médio. Mas faço o exercício de neutralizar o reflexo, ou seja, não é porque foi exitoso em minha história de vida que será para todos(as) em outro contexto.

Esse momento centrado nas entrevistas também foi fundamental para compreender como os sujeitos compreendem a integração curricular e seus mecanismos indutores. Permanecendo o questionamento indutor da proposta interventiva: como induzir a integração em um currículo que é fortemente disciplinarizado e assume que sua fortaleza está na disciplinaridade em resistência à Reforma do Ensino Médio? Como induzir o planejamento coletivo em uma proposta curricular fragmentada? A indução da integração não pode ser baseada em voluntarismo, espontaneísmo, contingência, pois será sempre o ato de remar contra a maré, uma maré forte representada pela burocracia de registros individuais de aulas e notas. É condenar as experiências de integração ao estado de efemeridade e precariedade como aponta o conceito emergente de “parcerias pedagógicas”.

Se não a gente vai fazer o que às vezes a gente faz o que eu chamo de “parcerias pedagógicas” Eu não chamo de projetos de currículo integrado, não chamo de projetos interdisciplinares, eu chamo de parcerias pedagógicas. Eu não digo que eu tive projetos interdisciplinares aqui, eu ainda não tive condições objetivas de fazer projetos interdisciplinares, mas fiz maravilhosas parcerias pedagógicas. Não quer dizer que isso seja ruim. Mas onde cada colega chegou com sua contribuição, a gente manteve ali uma certa separação dos conteúdos, não conseguimos romper isso mais drasticamente. Foram projetos lindos, valem muito a pena, mas não digo que já vivenciei experiências curriculares integradas. Essas parcerias não se tornam interdisciplinares, pensando na interdisciplinaridade como uma horizontalidade das áreas ali envolvidas, a gente não consegue atingir objetivos comuns na criação do processo educativo. A gente atinge objetivos de uma disciplina, atinge de outra, mas não são objetivos comuns. Para ter interdisciplinaridade não precisa tá todo mundo 100% do tempo. Tem especificidades de cada área que é interessante que tenha seu tempo de ser trabalhada. Você não tem no texto da proposta curricular mecanismos que induzam a integração curricular. Aqui parece que a gente tem um monte de cursinho. Tem o cursinho de arte, tem o cursinho de matemática, que tem um cursinho de língua portuguesa, um cursinho de geografia. Onde estão as convergências? Não há nenhum objetivo que faça convergências.

Docente 02

O voluntariado não se sustenta para todo mundo, não se sustenta a longo prazo e não se sustenta como política pública de currículo integrado. Pacto, acho que é essa palavra. É pacto, inclusive discente, tem muito aluno com resistência a mudanças curriculares, com a sanha conteudista, a ansiedade do ENEM, vai achar que isso é tudo uma conversa fiada.

Docente 02

O êxito curricular de um estudante é definido formalmente por avaliações, essas na maioria esmagadora concebidas individualmente por componente. Tudo o que não é englobado na mensuração de êxito acaba se tornando oculto, apêndice (apêndice, ao primeiro sinal é cortado) ou sub-reptício. Logo, é missão quase impossível induzir integração sem induzir avaliações integradas.

Não é possível estabelecer práticas integradas sem o estabelecimento de avaliações integradas.

Docente 02

Eu não consigo pensar um currículo integrado sem espaço de avaliação coletiva.

TAE 01

O currículo integrado preconiza comunicação entre as áreas de conhecimento. Criar um corpo de conteúdo que os estudantes conseguem enxergar a conexão entre elas. Para além dos espaços de reuniões coletivas como acontece no estado, é preciso pensar avaliações integradas que precisam estar normatizadas garantido a obrigatoriedade da comunicação entre as áreas.

Docente 03

Criar as condições normativas para que haja a integração efetivamente, e um dos caminhos é a integração das avaliações.

Docente 03

Outra “aposta” que pude captar foi a compreensão que a integração curricular seja convertida em uma estratégia de redução do inchaço curricular. Ainda que a meu ver equivocada, integração curricular e currículo inchado, ainda que imbricados, exigem intervenções distintas, ainda que essas também possam vir imbricadas. A sobreposição de conteúdo também alardeada como um fator de inchaço da proposta curricular não representa uma fatia tão considerável que vá de fato desinchar o currículo.

Já adiantando minha compreensão a fim de gerar a proposta interventiva, não consigo enxergar (a partir das minhas referências) a indução da integração curricular em um currículo fortemente disciplinarizado sem a garantia do *espaçotempo* disciplinar a ser compartilhado, a hora aula e sala (espaço) de aula compartilhada por mais de um docente e os instrumentos de êxito escolar, as avaliações, serem elaboradas coletivamente e computadas em mais de um componente curricular. Creio na simultaneidade de docentes no *espaçotempo* de aula como uma condição *sine qua non* para a integração.

Ainda que haja muita(s) vontade(s) em se desenhar uma proposta curricular com inovações que levem à integração curricular e à redução da exaustão dos estudantes como princípios pedagógicos, as inovações para o currículo integrado têm um fator de limitação de seu horizonte de possibilidades na medida em que a política curricular para o Ensino Médio Integrado é apenas uma das políticas na intersecção de políticas que formam e são formadas na escola, como pode ser compreendido a partir principalmente das entrevistas dos gestores. Os Institutos Federais são um híbrido de uma gama enorme (em um primeiro momento incalculável) de textos legais. Textos que regulam licitações, compras, pagamentos, planos de carreira, financiamento, custeio, contratações, construções, vida funcional, organização didático-pedagógica etc. O que vem de encontro com a teoria de Ball e colaboradores(as) de enxergar a instituição escolar como o resultado de uma intersecção de políticas.

Outra máxima à qual faço destaque é: “para haver integração curricular é necessário que o docente tenha formação, vontade e obrigação”.

O docente precisa ter formação, desejo e obrigação

Para que haja integração Precisa passar por um processo de trabalho docente. O docente ator principal ali senão a coisa não vai funcionar não adianta você colocar algo na legislação e não permitir o docente A discussão e a obrigação docente trabalhar de forma interdisciplinar primeiro que isso tem que estar bem claro e tem que existir a obrigação se não há o que obrigar as pessoas não vão cumprir outro momento tem que ter momentos de planejamento e discussão do grupo mas para isso que aconteça tem que ter uma equipe bem alinhada né com disposição de trabalhar com essa perspectiva a importância está no docente primeiramente É ele que vai atuar ele tem que ter uma formação desejo e obrigação porque se você deixar solto é aquela coisa é o que me dá mais trabalho é o que me dá menos trabalho a instituição tem que permitir momentos de planejamento cobrar esse planejamento O que eu mais vejo é a falta de tempo para você sentar dialogar e planejar esses momentos

Formação, visto que o Ensino Médio Integrado é um projeto curricular e sem o mínimo de contato com os textos e discursos que versam sobre o projeto de Ensino Médio Integrado, educação integral, ensino de tempo integral, currículo integrado, não há possibilidade de compreensões de propostas curriculares para além de um somatório de disciplinas em disputa por *status* e prestígio curricular. Vontade está no plano da subjetivação dos atores e atrizes que atuam. Para além dos projetos corporativistas e individualistas, a integração curricular é um projeto que preconiza regulação de processos educativos mais coletivos, é preciso vontade para se trabalhar produzindo conhecimento coletivamente. O próprio *modus operandi* curricular impele para um trabalho compartimentado. Ou seja, para remar contra a maré é preciso muita vontade e força, e força de vontade. Por fim, a questão da prescrição curricular. Ainda que o currículo prescrito esteja sempre sujeito às interpretações e traduções múltiplas, enxergo como necessária a materialidade de um texto que “obrigue” a indução da integração curricular. Ao se tornar algo legalmente prescrito aumenta-se a força daqueles que tem vontade para efetuar inovações curriculares que induzam a integração curricular.

Por fim, outro ponto que foi de muito valor nas minhas apreensões foi a indicação para aplacar a angústia profissional: acalmar as expectativas e andar em um ritmo que muitas vezes não atenderá as minhas expectativas individuais por inovações curriculares.

Fazer parte de uma rede nos fortalece. Meu aprendizado nesse caso, sendo bem razoável, é acalmar, andar conforme meu grupo. Se determinado momento eu me dispor a andar na frente do grupo eu posso pisar no vazio. Não vai ter amparo para eu pisar. Não que vá deixar de andar em outros ritmos. Mas saber dessa possibilidade na prática, né? Antes eu tinha uma expectativa de conquistar além, agora eu não tenho mais essa expectativa.

Docente 01

Algumas proposições vanguardistas elas fazem com que alguns caminhem muito adiante e o resto do grupo não acompanha e o que de fato não gera um projeto transformador porque o projeto transformador ele só vai ser se ele for coletivo e essa vanguarda muitas vezes ela não tem força suficiente para levar o resto do grupo né na verdade quem fica atrás é que freia esse grupo de vanguarda

Docente 01

4.3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: A PUBLICAÇÃO DAS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFES

A Resolução Consup/Ifes nº 114 de 18 de novembro de 2022 estabeleceu as “Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes” (IFES, 2022c). A teoria da atuação em relação ao processo de formulação do texto das diretrizes e de colocar na prática as diretrizes apareceu nas falas dos sujeitos entrevistados.

*Um dos maiores focos de tensão e discussões na comissão foi as diferentes interpretações do que está na legislação.
Docente 05*

*O Ifes como um todo está requerendo um amadurecimento muito grande na discussão de integração curricular. Para falar de ensino médio integrado de reformulação de PPC A gente está engatinhando nesse processo tudo é muito limitado sabe tudo não pode Mas não pode porquê? A legislação permite? Será que é possível? A gente precisa de um amadurecimento do corpo docente da estrutura organizacional. A própria cultura organizacional. A cultura do IFES nos limita muito porque falam não pode mas não pode porque tá escrito que na legislação que não pode é a cultura do IFES impregnada que diz que não pode
Docente 06*

*Mesmo com todas as limitações que são colocadas hoje pela gestão relacionada ao financiamento do curso a questão da carga horária dá para fazer muita coisa na prática outra coisa também é a diretriz né problema não é a diretriz em si mas como se interpreta a diretriz
Docente 11*

Trago aqui um breve exercício relativo ao movimento dois (análises documentais) centrado em alguns pontos das diretrizes para o EMI no Ifes (IFES, 2022c).

Em seu primeiro capítulo, as diretrizes trazem um glossário de termos caros à proposta apresentada. Uma tentativa de delimitar a polissemia de alguns conceitos e

conduzir a leitura de profissionais não familiarizados com a temática. Destaco três desses conceitos:

- .- Currículo integrado: elo estruturado por conhecimentos da formação geral básica e a formação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral.
- .- Organização curricular orgânica: articulação e integração entre os componentes curriculares e as metodologias possibilitando ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos discentes
- .- Prática Profissional Integrada (Prática Profissional Integrada): estratégia metodológica que integra a carga horária dos componentes curriculares desenvolvidos ao longo do curso, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional, articulando os conhecimentos da formação geral com os da formação profissional tendo o trabalho como princípio educativo integrando ensino, pesquisa e extensão.

Por meio dos termos formação humana integral, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico é possível ver um destaque ao arcabouço conceitual dado pela influência da matriz marxiana e gramsciana. Nesses excertos já é possível identificar a Prática Profissional Integrada, ou seja, o mecanismo proposto de indução da integração curricular no currículo integrado que possa vir a produzir a também destacada articulação orgânica do currículo.

Art. 5º. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio serão revisados a partir de 2022, observando-se os princípios da formação humana integral, a Lei n. 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) complementando, se necessário, com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), as Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional de Nível Médio integrada ao Ensino Médio como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos, bem como, a Matriz de Referência Institucional, específica para cada curso, considerando regulamentação emitida pela Pró-reitoria de Ensino.

Aqui faço destaque ao conceito de Matriz de Referência Institucional. A matriz de referência institucional se refere a um outro texto curricular que prescreve a composição de matriz curricular de referência para cursos técnicos. Ou seja, todo

curso técnico do Ifes deve obedecer em pelo menos 80% de similaridade para com a matriz instituída. Para cursos técnicos, a proposta é aceitável, ainda que passível de críticas, afinal, como dito por um sujeito da pesquisa nas entrevistas, “a Rede é nossa força, mas cobra seu preço”. Para organizar uma rede faz-se necessário criar processos de padronização que podem ser muito úteis, mas tornam-se obstáculos às inovações pedagógicas e curriculares. Contudo se aceitável para cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, uma grande incógnita que paira nas conversas curriculares é se a matriz de referência é exequível para o Ensino Médio Integrado. As aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Geografia, Filosofia etc. seguirão uma matriz de referência? Organizadas em quais períodos letivos, quantidade de carga horária e ementa. Posso problematizar com um princípio da Física, qual a referência para uma matriz de referência? A distribuição de docentes pelos vários *campi* do Ifes não segue um princípio equânime, por mais que haja esforços administrativos, e é sempre ponderável que essa condição estrutural de quantidade de docentes é condição que contribui fortemente nas decisões sobre organização curricular.

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO E DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Art. 8º. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio devem promover a integração curricular entre a formação geral básica e a formação profissional, considerando a oferta obrigatória dos seguintes componentes curriculares da Formação Geral: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira - Inglês, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química e Matemática.

O artigo 8º traz materializado a resistência da Rede Federal ao texto que aprovou a Reforma do Ensino Médio. E sua opção curricular pelas disciplinas que se estabeleceram na história curricular do ensino médio no Brasil no período pré-reforma. Destaco que os editais de ingresso no serviço público para a carreira de professores dos IFs foram todos organizados até a presente data com atribuições específicas aos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) por disciplinas. Esse artigo das diretrizes, de certa forma, apazigua os ânimos e confere tranquilidade

para as comunidades disciplinares do Ifes, uma vez que a dissolução da obrigatoriedade dos componentes disciplinares “clássicos” do ensino médio brasileiro tem gerado muitos conflitos nas redes estaduais. De certa forma, garantiu que o debate curricular permanecesse no interior das comunidades disciplinares e se manteve a estabilidade nos processos de reformulação curricular. (GOODSON, 1997)

O ponto de destaque das diretrizes é a indução da integração curricular dada pelo dispositivo curricular intitulado Prática Profissional Integrada (PPI). Considero a PPI um mecanismo híbrido de integração curricular, considerando os princípios trazidos por Lopes (2008), o dispositivo traz elementos instrumentalistas, na medida em que tenta fixar seus objetivos a partir dos objetivos de formação da carreira profissional, ao mesmo tempo que é regulada pelas disciplinas de referência. A possibilidade de se hibridizar princípios ligados à matriz progressivista de Dewey, em que o contexto e as demandas sociais e dos estudantes fossem tomadas como princípio encontraria brechas na medida em que a extensão fosse de fato tomada como princípio pedagógico. Contudo, dentro da atual correlação de forças exercidas e as pressões das comunidades disciplinares não creio que seja um caminho fácil de pavimentar.

Art. 18 Deverá estar previsto na organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Ifes, a Prática Profissional Integrada (Prática Profissional Integrada).

§ 1º A Prática Profissional Integrada tem por finalidade ampliar a articulação e a integração dos conhecimentos da formação geral e da formação profissional, permitindo a flexibilização curricular e o diálogo entre as áreas de formação, dinamizando o processo formativo, a partir de uma perspectiva socioambiental.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio devem destinar, no mínimo, 6% da carga horária de cada componente curricular envolvido para a Prática Profissional Integrada (Prática Profissional Integrada), a ser desenvolvida ao longo do período, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica, articulando, durante todo o percurso formativo, a politecnia, a formação integral e omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular.

§ 4º Poderá ocorrer mais de uma Prática Profissional Integrada por período letivo.

§ 5º A Prática Profissional Integrada precisa articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação

profissional técnica com foco no trabalho como princípio educativo, devendo estar continuamente relacionado aos fundamentos científicos e tecnológicos.

§ 6º A Prática Profissional Integrada será organizada de forma semestral ou anual, conforme PPC, envolvendo uma ou mais séries e turmas, efetivando a integração vertical no processo formativo e ampliando, a cada etapa, a quantidade de componentes curriculares envolvidos na Prática Profissional Integrada.

§ 7º A Prática Profissional Integrada será elaborada e acompanhada por uma comissão composta de, no mínimo, dois docentes da formação profissional e dois da formação geral básica, e preferencialmente por um representante da Gestão Pedagógica, da Coordenação de Curso e representação estudantil.

Outro ponto que faço destaque é que a integração proposta, a interrelação entre disciplinas, dar-se-á no *espaçotempo* de cada componente curricular separadamente. Ou seja, ainda que haja dois componentes distintos envolvidos em um único projeto de PPI, cada um trabalhará dentro de seu *espaçotempo* de aula, isoladamente, subtraindo de sua carga horária regular destinada àquele componente. Acredito que caso haja a “desejo” do trabalho coletivo e do compartilhamento de tempo e espaço por mais de um docente, o que pode contribuir para “oxigenar” a proposta, deverá haver um esforço em geminar os horários de aula dos professores envolvidos. Acredito, a partir das minhas referências, que pode haver maior qualidade para o percurso do estudante, a partir da experiência de ter mais de um docente lecionando em um mesmo *espaçotempo*.

As diretrizes (IFES, 2022c) podem ser consideradas um marco em termos de integração curricular para o Ensino Médio Integrado no âmbito do Ifes. Não houve na história da instituição nenhum texto curricular anterior que abordasse de forma prescritiva a questão da indução da integração curricular no currículo integrado do Ensino Médio Integrado. Ainda que, importante destacar, aconteceram muitas formações sobre currículo integrado e Ensino Médio Integrado ao longo da história da instituição. Abrindo mais uma janela investigativa, creio que há possibilidades para o desenvolvimento de profícuo(s) projeto(s) de pesquisa(s) para o acompanhamento da integração curricular operada pelas PPI no currículo integrado do Ifes.

4.4 OUTRA IMERSÃO IMPLICADA: A PARTICIPAÇÃO OBSERVANTE NO CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DE TEXTOS EM UM URGIR DE UMA REFORMULAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

A publicação das diretrizes não somente destravou o processo de reformulação curricular do Ifes campus Nova Venécia, como criou um monstro que corre atrás, os prazos. Por meio das portarias 21 e 22, de 07 de fevereiro de 2023, da Direção Geral do Ifes campus Nova Venécia foi instituída novas comissões para reformulação dos PPC do Ensino Médio Integrado do Ifes campus Nova Venécia.

O processo iniciou com uma condução atizada por um monstro correndo atrás de nós, uma meta, finalizar a reformulação até meado de 2023. Meta ousada, que muitas vezes alimenta um açodamento das discussões.

Os desafios são grandes os prazos são pequenos e eu não sei se aquelas discussões de 2021 vão servir para 2023
Gestor 03

Tratando esse momento como uma pesquisa que novamente ocorre *pari passu* a intervenção, alguns elementos que compunham possibilidades para a reformulação já foram descartados. A semestralidade como forma de organização curricular foi descartada já no segundo encontro. A semestralidade ainda que enxergada como uma possível solução para diluir a distribuição das várias disciplinas no tenso processo de compor a matriz curricular não foi aceita, já que grande parte do grupo não enxerga a possibilidade de uma entrada para EMI no meio do ano letivo. Mas por que haveria a necessidade de uma entrada no meio do ano? Porque há de se gerir os estudantes retidos no primeiro semestre letivo. A organização semestral ainda estaria submetida a seriação. O Ifes ainda não regulamentou a possibilidade da organização curricular por créditos para Ensino Médio Integrado. Em atendimento ao que preconiza o Regulamento da Organização Didática do Ifes (IFES, 2020), a reprovação por nota em mais de dois componentes causa a retenção do estudante naquela série. A aprovação de um aluno no modelo disciplinar seriado é regulada pela sua não reprovação em mais de dois componentes. O estudante que reprova ao fim do período letivo (semestre ou ano), em três componentes, dos quinze cursados, é retido. Ou seja, obrigado a cursar toda a série novamente, ainda que tenha tido êxito na maioria das

disciplinas cursadas como preconizado pelo artigo 79 e 80 do Regulamento da Organização Didática do Ifes (ROD) (IFES,2020, p.19).

Art. 79. Terá direito a promoção parcial, ou seja, a matricular-se no período letivo subsequente, o discente que não alcançar a nota final mínima em cada componente curricular, desde que:

- I - não tenha sido reprovado por falta;
- II - não tenha sido reprovado em 3 (três) ou mais componentes curriculares em um mesmo período letivo ou em períodos diferentes;
- III - não tenha sido reprovado em qualquer componente curricular que seja pré-requisito para o período letivo subsequente, exceto quando for possível cursá-lo concomitantemente.

Art. 80. Os discentes sem direito à promoção parcial previsto no art. 79, que estejam matriculados no 1º, 2º, 3º ou 4º períodos letivos dos Cursos Técnicos Integrados com Ensino Médio semestrais, ou que estejam matriculados no 1º ou 2º períodos letivos dos Cursos Técnicos Integrados com Ensino Médio anuais deverão cumprir todos os componentes curriculares do período letivo.

A proposta, para ser efetivamente implantada em uma possível reformulação de Projeto Pedagógico esbarra em entraves trazidos pelo Regulamento da Organização Didática do Ifes (ROD). Retomarei essa discussão na parte final.

As diretrizes (IFES,2022c) trazem por onde começar a desvelar o intrincado fio da meada, nesse caso, de planejar uma proposta curricular.

§ 2º Na reformulação e organização dos PPCs deverá ser considerada a definição do perfil do egresso, para, a partir desse serem definidos os conhecimentos necessários, garantindo o mínimo previsto na legislação; a organização dos componentes curriculares e as suas respectivas cargas horárias e séries/ano de oferta; e as estratégias de integração.

Seguindo as diretrizes (IFES, 2022c), o perfil do egresso deveria se tornar o princípio pedagógico norteador da construção da proposta curricular. Inicialmente as “interpretações” tentaram transformar as discussões em torno do perfil do egresso como um rito protocolar inicial, sem discussões que pudessem atrasar o rito. Em princípio foi aventado copiar o perfil do egresso trazido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2020). Como parte da intervenção, foi pontuado que o EMI está pautado na educação integral, na omnilateralidade, na politecnia, e também na

BNCC, no ENEM e somente copiar o perfil de egresso do CNCT seria “atuar” muito mal e fazer uma interpretação muito restrita das possibilidades que as diretrizes apresentavam. Proposta posteriormente revista.

A reformulação concentrou seus encontros nas propostas de matrizes curriculares. Não houve discussão sobre os conteúdos a serem selecionados. Tema que permaneceu exclusivo das comunidades disciplinares. A ideia subjacente é de que a nova organização curricular é que será capaz de apontar caminhos para mudar os conteúdos selecionados. Tema este também abordado em Lopes (2008, p.111). Os documentos das disciplinas de cada uma das áreas foram elaborados por integrantes das chamadas áreas de ensino correspondentes às áreas da BNCC, que trabalharam separadamente e tem suas conclusões articuladas pelo(a) coordenador(a) de cada área. Desse modo, o debate sobre as finalidades educacionais existiu parcamente.

Outra discussão importante que apareceu foi se a comissão era participativa ou representativa. Ao final decidiu-se pela representatividade e um número restrito de participantes para que haja consubstanciação dos encaminhamentos materializados em uma proposta curricular. O que alguns membros da comissão argumentaram é que não houvesse novamente um processo decisório permeado por idas e vindas, como apontado nas entrevistas em relação ao processo de acontecido em 2021.

Um ponto que gostaria de dar destaque ainda nessa seção, já como uma antecipação de resultado interventivo, foi a utilização do conceito de “teto” de disciplinas a serem cursadas simultaneamente pelos estudantes. Posso considerar como um resultado da pesquisa-formação engendrada no momento das entrevistas a aceitação pela comissão da necessidade de se impor um “teto” máximo de disciplinas que podem ser ofertadas para serem cursadas simultaneamente em uma série no período letivo. Esse teto ficou estabelecido entre doze e treze disciplinas, tornando um princípio das operações “matemáticas” de construção da matriz disciplinar que vigorará a partir da atual reformulação de PPC.

Aventou-se a possibilidade de oferta de disciplinas optativas no contraturno para além das 3000h obrigatórias (1800h de formação propedêutica + 1200 de formação profissionalizante) a fim de que os estudantes, em caráter opcional, pudessem realizar práticas esportivas, atividades artísticas, aprofundamentos

propedêuticos e profissionalizantes. Na idealização do grupo que compõe a comissão essas disciplinas optativas não entrariam no cômputo de disciplinas para a retenção do estudante, ainda que teriam seu registro com presença, notas e fixada no histórico escolar do estudante, além de contabilizar carga horária de trabalho para os docentes. Contudo tal possibilidade foi descartada em consulta à assessoria pedagógica da Pró-reitoria de Ensino sobre a legalidade da intenção.

Ressalto, por fim, que não houve discussão coletiva sobre a integração curricular e a forma como vão se dar as PPI (Práticas Profissional Integrada), cabendo a Gestão Pedagógica a inserção do texto que versa sobre a indução da integração no texto curricular a ser apresentado para a aprovação nas instâncias reguladoras (câmaras e conselhos do Ifes). Os prazos engoliram a discussão e os momentos se concentraram na disputa das comunidades disciplinares sobre a matriz. De longe, como dito, a disputa da matriz subsumiu qualquer discussão que imprimisse um caráter de construção coletiva do percurso para além das somas disciplinares.

5 PROPOSIÇÕES INTERVENTIVAS: PARA QUE NÃO SE PERCAM

Fruto de um trabalho coletivo, de registro coletivo, de escuta sensível, trago aqui algumas propostas construídas ao longo das discussões curriculares acontecidas ao longo de todo o processo de pesquisa, o que inclui as imersões exploratórias, as oficinas realizadas, as entrevistas, as participações observantes. O subtítulo “para que não se percam”, deve-se a um pedido de parte dos sujeitos para que fossem registrados os pontos elencados a fim de evitar que todo o trabalho feito ao longo desse período fosse perdido, de forma que as próximas revisões curriculares partissem de uma discussão já acumulada. As sugestões para o planejamento curricular foram organizadas, da forma como foram colhidas, ou seja, seguindo a divisão das comunidades disciplinares, no caso, em específico, seguiu-se uma divisão por áreas do conhecimento como estabelecido no processo de reformulação curricular (algumas com uma aglutinação de disciplinas que contestaram tal processo²⁶), ou seja, as áreas da BNCC incluindo as áreas de ensino profissionalizante.

As propostas elaboradas pelas áreas de conhecimento trouxeram grande contribuição para as formulações que se fazem necessárias para a continuidade do planejamento curricular a se materializar nos PPC dos cursos no âmbito do campus Nova Venécia. Foram muitas sugestões valiosas, desde dispositivos pedagógicos de organização dos tempos das aulas, como mecanismo de controle das presenças para evitar a chamadas, configuração de aulas de laboratório, cargas horárias das disciplinas, adaptações do espaço físico, existência dos projetos integradores com as áreas técnicas e os componentes propedêuticos, ampliação dos diálogos sobre integração de avaliações, impactos da integração no Plano Individual de Trabalho(PIT) de cada docente. Reúno na íntegra as contribuições nos apêndices: APÊNDICE F – Para que não se percam: propostas construídas pelo núcleo de Ciências da Natureza;

²⁶ A área de linguagens por exemplo contestou o formato, pois educação física, artes, língua portuguesa e língua inglesa jamais tinham em algum momento na história da instituição uma articulação coletiva para planejamento curricular.

APÊNDICE G - Para que não se percam: propostas construídas pelo núcleo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; APÊNDICE H - Para que não se percam: propostas construídas pelo núcleo técnico em Edificações; APÊNDICE I - Para que não se percam: propostas construídas pelo núcleo técnico de Mineração; APÊNDICE J - Para que não se percam: propostas construídas pelo núcleo Matemática e suas Tecnologias.

Propus-me, desde o início da investigação, a construção de um plano de ação, em forma de um roteiro para o planejamento curricular. Este, por sua vez, pela natureza imprevisível da agência (do atuar) dos sujeitos da educação, trato como um roteiro multivetorial, ou seja, não linear. Acredito que elaborar um roteiro em formato de passo-a-passo pode pré-condenar a proposta interventiva à inexecutabilidade. Assim, divido a proposta interventiva em quatro vetores, a saber: (1) elementos que não podemos nos furtar em discutir em um planejamento curricular para o currículo integrado para o Ensino Médio Integrado; (2) estabelecimento de um teto de disciplinas a serem cursadas simultaneamente; (3) uma proposta exequível de indução de integração curricular; (4) uma proposta de revisão pontual de uma normativa interna (Regulamento da Organização Didática) a fim de permitir um leque maior de possibilidades para o planejamento curricular do currículo integrado no Ifes.

5.1 ELEMENTOS QUE NÃO PODEMOS NOS FURTAR EM DISCUTIR EM UM PLANEJAMENTO CURRICULAR PARA O CURRÍCULO INTEGRADO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O primeiro elemento que não podemos nos furtar em um planejamento curricular é a formação. Acredito que os conceitos tão caros às perspectivas marxianas e gramscianas de educação profissional e que de certa forma prevalecem com influência nos textos curriculares (no contexto de produção de textos) se considerados importantes poderiam estar mais próximos da práxis dos sujeitos que atuam/praticam as propostas curriculares. Educação integral, omnilateralidade, politecnia, trabalho como princípio educativo e currículo integrado devem ser apresentados aos sujeitos de forma mais sistemática. Acrescentaria atualmente integração curricular, como conceito distinto de currículo integrado. Acredito que

estudos sistematizados e institucionalizados das legislações específicas também se fazem necessários.

Tomo a tecnologia de organização disciplinar como algo inexorável, ou pelo menos duradouro, no/do currículo integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Partindo dessa perspectiva, a partir do processo de escuta, elenco pontos que julgo compor um plano de ação para o planejamento de propostas curriculares para o Ensino Médio Integrado.

- I. Estabelecimento da forma de trabalho das reuniões de reformulação curricular: presenciais; remotas ou alternado momentos presenciais e remotos. Estabelecimento de coordenador(a) e secretário(a). Estabelecimento dos subgrupos de trabalho.
- II. Estabelecimento dos mecanismos de registro de memória do processo de planejamento. Tipo de ata. Haverá registro do contraditório para compor as memórias?
- III. Princípios pedagógicos da proposta curricular: Estabelecimento do perfil de formação do estudante atrelado ao atendimento das demandas sociais (ENEM, mercado de trabalho, BNCC, educação integral). Estabelecer como esses princípios aparecerão na proposta.
- IV. Estabelecimento do tempo de permanência no espaço escolar pelo estudante. Tempo integral ou não? Haverá previsão de contraturno? Estabelecimento do planejamento de turnos e contraturnos (horário de entrada, saída, intervalos e contraturnos). Levar em consideração à dependência de empresas de transporte privadas e ausência de assistência estudantil universalista.
- V. Estabelecimento de tempo do docente com o estudante e modelo de grade de horários: quanto tempo de aula genericamente (45 min.; 50min.; ou 60min)
- VI. Estabelecimento dos princípios indutores da integração disciplinar. Como será organizada a integração? Haverá interrelação de disciplinas por ementa? Componente integrador? Temas transversais? Culminâncias em eventos previstos? Avaliações integradas? Haverá planejamento

- coletivo prescrito ou voluntário? A partir de que prática pedagógica será induzida a integração?
- VII. Estabelecimento do princípio de divisão de presença (carga horária) na matriz disciplinar para cada disciplina tida como obrigatória. Regulação da disputa por território na matriz curricular.
 - VIII. Haverá itinerância optativa ou todo o percurso será obrigatório?
 - IX. Estabelecimento de teto de disciplinas (próximo tópico interventivo).
 - X. Será primeiro organizado a matriz curricular para se decidir as ementas de conteúdo ou, o contrário, decide-se os conteúdos e se organiza a matriz de disciplinas?
 - XI. Pesquisa e Extensão serão incorporadas ao texto disputando *espaçotempo* como atividades de ensino, ou não? Serão incorporadas ao percurso como “extracurriculares” ou farão parte do percurso que define o êxito do estudante?
 - XII. Estabelecimento de no mínimo duas aulas por disciplina por período letivo, a fim de garantir qualidade do percurso no componente disciplinar.
 - XIII. Estabelecimento das possibilidades de metodologias e critérios de avaliação de êxito.
 - XIV. Estabelecimento de mecanismos de avaliação da proposta curricular em si. Estabelecimento de previsão de prazo para a revisão da proposta curricular. Definição se os estudantes e egressos serão consultados na avaliação.

5.2 ESTABELEECER UM TETO...

No contexto de influência há um discurso que se hegemonizou de redução do Ensino Médio Integrado de quatro para três anos. Acredito que o discurso de sobrevivência orçamentária da Rede aliado a justificativa sustentada na cultura escolar estudantil de cursar o ensino médio no Brasil em três anos embasam esse discurso. Contudo não creio que seja positivo essa redução para a Rede Federal levando em consideração as finalidades pedagógicas que sustentam o EMI. Contudo como pude

constatar no processo de escuta esse processo dificilmente será reversível. Assim, apresento uma proposta de um princípio de organização curricular responsável pedagogicamente.

Na luta das comunidades disciplinares em garantir seu espaço no currículo, a subtração de aulas de uma disciplina é um exercício extremamente complexo. No atual estágio em que a Rede Federal absorve a pressão por enxugamento das propostas curriculares, tomando emprestado o conceito de operações de currículo, utilizado por Maria Roseli de Sá em suas aulas, o conceito ganha ares matemáticos ao se transubstanciar nas quatro operações matemáticas de currículo. Primeiro a subtração de carga horária, depois de subtraído, divide-se o que restou entre as comunidades disciplinares (áreas do conhecimento da BNCC e área técnica profissionalizante), depois de estabelecida a divisão das disciplinas, multiplica-se cada componente pela quantidade de aulas e se obtêm as cargas horárias de cada componente e, enfim, soma-se tudo, certificando-se que a carga horária total foi obedecida, para compor a matriz curricular, o cerne da proposta curricular.

A palavra “teto” ganhou grande destaque a partir de 2016, com a política do “teto de gastos”, Emenda Constitucional 95, PEC 55 de 15 de dezembro de 2016 que estabeleceu um limite para os gastos públicos atrelado à inflação. Para a educação o “teto” comprometeu por longos anos o “pisso” e criou o terreno político para a pressão orçamentária vivida pelos Institutos Federais. Faço constar que o teto de carga horária já foi estabelecido pela Portaria 01/2021 (BRASIL, 2021) quando limitou a carga horária destinada à formação geral ou propedêutica no currículo integrado da educação profissional em no máximo 1800 horas. Em um currículo tipo coleção (Bernstein,1996), quanto mais disciplinas cursadas simultaneamente, mais pesado se torna o currículo. Assim, em um contexto em que se reduzirá o percurso curricular de quatro para três anos, as operações de currículo, pressionadas pelas comunidades disciplinares e sua luta por poder curricular, dever-se-iam ser norteadas por um teto de disciplinas que limita o número de componentes disciplinares que o estudante possa cursar simultaneamente em um período letivo. Estabelecer um número máximo de componentes disciplinares por período letivo durante o planejamento curricular é garantir sanidade mental estudantil como princípio pedagógico. Assim, propus ao

grupo durante os momentos de pesquisa que pensássemos na possibilidade de um teto de 12 a 13 disciplinas como máximo que o estudante pudesse cursar simultaneamente, a fim de neutralizar a densidade que a proposta curricular poderia vir a tomar. Mesmo que ainda seja um quantitativo grande de disciplinas, assumi, resignadamente, que a limitação de um número máximo de componentes obrigatórios a serem cursados pelos estudantes é um princípio pedagógico responsável de organização curricular. O teto de disciplinas pode ser considerado uma das intervenções propostas já colocadas em prática no atual processo de reformulação curricular (2023).

5.3 UMA PROPOSTA EXEQUÍVEL DE INDUÇÃO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Outro ponto que destaco é que em um currículo fortemente disciplinar somente o que é disciplina é valorizado e garante o êxito formal do percurso ao estudante. Esse ponto de vista marcou profundamente o caráter interventivo no decorrer do processo. Foi, e ainda é, um grande ponto de tensão durante as reuniões de reformulação de PPC o planejamento do mecanismo de indução de integração em uma proposta curricular fortemente disciplinarizada. Uma parte do grupo (incluindo a mim) defendia(e) o *espaçotempo* de disciplina para alicerçar o trabalho coletivo de várias disciplinas, ou seja, uma disciplina com espaço na grade de horários que permitisse a interrelação de conteúdos de diferentes disciplinas. Esta tem sido inclusive uma das formas mais difundidas de indução de integração na Rede Federal, disciplina geralmente denominada Projeto Integrador ou Seminário Integrador. As principais críticas que escutadas a esse modelo de indução de integração é o esvaziamento da interrelação entre disciplinas ao atribuir a apenas um docente à regência do componente. De fato, é uma crítica pertinente a qual pude vivenciar algumas vezes ao longo de minha trajetória profissional na Rede Federal. Em uma matriz curricular já extremamente inchada, coloca-se mais um componente, que em vez de permitir algum tipo de interrelação entre as disciplinas, é somente mais uma disciplina sem objeto

definido, ou conteúdo estabelecido. Por isso, faço a sugestão de um ou mais componentes multidisciplinares regidos de maneira pluridocente.

Proponho que uma forma de induzir a integração, a partir dos parâmetros estabelecidos pelas diretrizes institucionais (IFES, 2022c), seria a metodologia de projetos propostas inicialmente por Kilpatrick (2008), desenvolvidas por Hernandez e Ventura (1998). Contudo com um *espaçotempo* definido dentro da matriz disciplinar. Ou seja, um ou mais componentes multidisciplinares e regido de forma pluridocente. Defendo um momento próprio para o(s) projeto(s) integrador(es) garantido(s) na matriz curricular e na matriz de horários de aula. Contrapondo-me à forma com que as diretrizes (IFES ,2022c) trouxeram a indução da integração curricular e como parte dos sujeitos compreende a possibilidade de integração, ou seja, cada disciplina envolvida dedica uma parcela de sua carga horária para o desenvolvimento de um projeto integrado, mas cada um em seu momento de aula, ainda que esteja previsto e possa haver planejamento coletivo por parte dos docentes.

Ao longo da realização deste trabalho, tive a oportunidade de compor a comissão de reformulação do curso técnico em Meio Ambiente na modalidade subsequente²⁷, durante esse processo tive a oportunidade de contribuir na concepção e redação do projeto pedagógico de curso. Trago no anexo A, a proposta de indução da integração curricular que acredito ser mais adequada em um currículo fortemente disciplinar. Trata-se de um projeto integrador, por meio de componente curricular multidisciplinar e regência pluridocente, contando com três docentes simultâneos, que estão trabalhando seus componentes individualmente no período letivo, e se juntam em um componente para orientar etapas de elaboração de projetos vinculado a objetivos relacionados a competências necessárias para a carreira profissional cursada. Uma proposta de integração que hibridiza princípios instrumentalistas ligados às competências da carreira profissional e a interrelação de disciplinas, tomando a disciplinaridade, resignadamente, no atual contexto, como mecanismo inexorável de planejamento curricular.

²⁷ PORTARIA Nº 46, de 14 de fevereiro de 2020. Acesso em <https://gedoc.ifes.edu.br/documento/E7BA0BF9FBB520728232BCE0414B763E?inline>

5.4 UMA PROPOSTA DE REVISÃO DE UM TEXTO CURRICULAR - REGULAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO IFES

Outro vetor interventivo importante é o “êxito escolar” no âmbito do EMI no Ifes. A aprovação de um aluno no modelo disciplinar seriado é regulada pela sua não reprovação em mais de dois componentes. O estudante que reprova ao fim do período letivo (ano letivo), em três componentes, dos prováveis quinze cursados, é retido. Ou seja, obrigado a cursar toda a série novamente, ainda que tenha tido êxito na maioria das disciplinas cursadas. No processo de escuta sensível, pude também ser escutado e compartilhei a angústia (aquela da introdução) sobre a não razoabilidade da manutenção desse mecanismo de “êxito” em um currículo formado por tantas disciplinas. Atualmente a retenção representa o principal obstáculo da oferta disciplinar por semestres letivos, pois não foi bem aceito pelos sujeitos envolvidos na reformulação curricular a possibilidade ofertar um novo “primeiro” semestre letivo no segundo semestre do calendário, como já mencionado. Essa é mais uma rigidez que torna o Frankenstein tão ameaçador, “os vários vereditos que se somam”. Uma das intervenções que também trago como proposição interventiva é o protocolo de um pedido formal de revisão do artigo 79 e 80 do ROD (IFES,2020, p.19).

Art. 79. Terá direito a promoção parcial, ou seja, a matricular-se no período letivo subsequente, o discente que não alcançar a nota final mínima em cada componente curricular, desde que:

IV - não tenha sido reprovado por falta;

V - não tenha sido reprovado em 3 (três) ou mais componentes curriculares em um mesmo período letivo ou em períodos diferentes;

VI - não tenha sido reprovado em qualquer componente curricular que seja pré-requisito para o período letivo subsequente, exceto quando for possível cursá-lo concomitantemente.

Art. 80. Os discentes sem direito à promoção parcial previsto no art. 79, que estejam matriculados no 1º, 2º, 3º ou 4º períodos letivos dos Cursos Técnicos Integrados com Ensino Médio semestrais, ou que estejam matriculados no 1º ou 2º períodos letivos dos Cursos Técnicos Integrados com Ensino Médio anuais deverão cumprir todos os componentes curriculares do período letivo.

O currículo integrado na atual organização é uma soma substancial de disciplinas, logo, é preciso que haja um balanço mais justo na equação de aprovação/reprovação. O Ifes não regulamentou a possibilidade da organização do Ensino Médio Integrado por créditos, somente para cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente e concomitante.²⁸ Há uma resistência a essa possibilidade de organização curricular, já “naturalizada” no ensino superior da instituição, por exemplo. Conquanto, a discussão sobre os créditos no Ensino Médio Integrado não avance na instituição, defendo repensar o critério de retenção, aumentando por exemplo o quantitativo de disciplinas que o estudante possa reprovar sem ficar retido na série em que está. Que esse quantitativo seja, no mínimo de 50% das disciplinas cursadas. Por exemplo, o estudante cursou 12 componentes, reprovou em 6 deles, segue o curso com as dependências. Ainda que, prevejo que haverá um acúmulo gigantesco de disciplinas regulares e “dependências”, como são chamadas as disciplinas reofertadas. Esse vetor interventivo, tem ligação direta com o estabelecimento de um teto de disciplinas a serem cursadas pelo estudante simultaneamente, na medida em que quanto menor o número de disciplinas cursadas simultaneamente menor é a probabilidade de retenção de estudantes.

²⁸ Instrução Normativa nº 02/2021, de 05 de abril de 2021 da Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Espírito Santo, a qual normatizou o regime de créditos para os cursos técnicos concomitantes e subsequentes conforme §4º do art. 19 do Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que destaco sobre minhas apreensões nesse processo é sobre o exercício da escuta sensível. O exercício me obrigou, na condição de pesquisador (implicado), despir-me de preconceitos e escutar colegas com os quais, até então, não tinha afinidade pessoal, nem cultivava um apreço intelectual. Como verdadeiros tapas de luvas de pelica, colegas (que menos esperava) revelaram reflexões potentes sobre sua prática, trazendo conceitos emergentes fundamentais para compor a tessitura deste trabalho.

Outro ponto foi o caráter de pesquisa-formação do a-con-tecer da pesquisa. Os diálogos estabelecidos ao longo das entrevistas a partir dos roteiros apresentados tiveram, deveras, impacto sobre o contexto de formulação de textos. Pontos elencados, refletidos e discutidos terminaram por aparecer no processo de reformulação. Entre esses pontos que busquei dar destaque nas conversas, para além da indução da integração curricular, foi a reflexão do currículo integrado frankenstein, como um currículo de exaustão. O debate da exaustão curricular na Rede Federal é um debate importantíssimo, que não pode ser perdido de vista, afinal as comunidades disciplinares na luta para manter seu território, sob pressão, acabam por prejudicar o percurso de quem sustenta, ao fim, todo o mecanismo educacional: os estudantes.

O trabalho como princípio educativo a partir das escutas compreendi como um *script* que poucos atores conhecem. Ou seja, ainda que muito presente nos textos, pouco atuado na prática.

Outra reflexão surgida no processo de pesquisa é a distinção entre currículo e proposta curricular. Currículo, mais que um conceito, tornou-se um campo. A diversidade polissêmica trazida pelo termo currículo é muitas vezes aterradora, na medida em que hesitamos escorregar na opção que fazemos ao defini-lo. A proposta curricular trata-se exatamente do objeto deste trabalho, ou seja, o documento ou texto que consiste no campo das possibilidades pensadas para um percurso educativo. As propostas curriculares tornam-se currículo, na sua acepção mais ampla, pois estão sempre sujeitas às atualizações de percurso, do *currere*, das práticas curriculares (a

prática a-con-tecida) como fruto híbrido das possibilidades pensadas (intencionalidades) e possibilidades outras do percurso (o imponderável) (ALMEIDA e SÁ, 2017, 2021).

Outra reflexão gerada pelo trabalho é a distinção entre currículo integrado e integração curricular no território de pesquisa que me propus debruçar. A distinção que proponho entre currículo integrado e integração curricular pode ser inicialmente apreendida pelos apontamentos de Bernstein (1981 apud LOPES e MACEDO, 2011, p.139). Bernstein adverte, que “o código integrado não é garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. Essas são apenas interrelações intelectuais”. “A integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular”. Nessa distinção apoiei-me também em Ramos (2005, p.122) que afirma que

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 +1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Se no exercício de me tornar mestre, é permitido e necessário ousar intelectualmente, ousar afirmar que nem toda proposta curricular de currículo integrado da Rede Federal de Educação Profissional promove integração curricular, principalmente se considerarmos as três correntes indutoras de integração curricular elencadas por Lopes (2008). No instituto que integro o quadro de servidores, afirmo que é a primeira vez que de fato se faz um movimento institucional com vistas a buscar diretrizes para nortear princípios indutores de integração curricular para o Ensino Médio Integrado. O termo currículo integrado a que me refiro neste trabalho se refere mais a uma finalidade política de uma política curricular que ideologicamente se sustenta no discurso da superação da dualidade escolar do que propriamente às finalidades pedagógicas de superação de fragmentação curricular. Não é possível perder de vista essa importante discussão tratando da temática do currículo da EPT.

Estive e ainda estou preocupado em termos interventivos, na proposição de princípios indutores de integração curricular e suas finalidades pedagógicas, assumindo, no contexto enfocado, resignadamente, a integração curricular como a interrelação entre disciplinas. Outra preocupação que tive e tenho é a conversão do currículo integrado da EPT em um currículo da exaustão para os estudantes. Assumo, pois, como resultado deste trabalho de pesquisa que uma das finalidades pedagógicas que defendo para uma proposta curricular é considerar a saúde mental dos estudantes, levando em conta que a exaustão não é sinônimo de qualidade de percurso educativo.

Outro ponto que destaco é que o currículo integrado como discurso consegue se sobressair no campo das discussões curriculares pouco sujeito a críticas, estas normalmente se dirigem ao discurso disciplinar. (LOPES, 2008). Na história do currículo, o currículo integrado se associou discursivamente à inovação pedagógica. Tanto na matriz de pensamento dos progressistas tendo Dewey como seu grande expoente, ou como uma ruptura com as estratificações sociais dos saberes escolares, como no caso da perspectiva crítica de currículo, esta perspectiva defendida pelos discursos circulantes da/na Rede Federal de EPT. Sendo assim, é um discurso que confere caráter de atualidade e inovação para o currículo integrado, como política curricular facilmente promovendo consenso. (LOPES, 2008) Esse consenso em torno do discurso do currículo integrado muitas vezes diminui as possibilidades de debate acerca dos princípios indutores de integração curricular escolhidos para o currículo integrado e suas finalidades pedagógicas.

Destaco, outrossim, que o caráter de estabilidade cultural do currículo disciplinar na modernidade apontado por Macedo e Lopes (2011) nos remete diretamente a determinadas especificidades da composição da Rede Federal de Educação Profissional. A profissão de docentes nos Institutos Federais, atrelada a um plano de carreira estabelecido em lei federal (EBTT), vincula a entrada no serviço público a editais de concursos organizados disciplinarmente. Como são carreiras de Estado brasileiro preveem estabilidade, o que faz com que reorganizações ou rearranjos curriculares esbarrem em questões legais. Ou seja, um *campus* de Instituto Federal que opte por ofertar uma carreira técnica terá grandes dificuldades em demover ou trocar a opção de carreira ofertada, ainda que a carreira não atenda às

expectativas sociais do instituto em questão. Contudo, apesar de pontuar essa característica definidora do planejamento curricular nos Institutos Federais, isso não constitui uma crítica direta à estruturação da Rede Federal de Educação Profissional por meio das carreiras de Estado, com planos de carreiras bem definidos. Afinal, com os revezes que a educação pública passou a partir do ano de 2016, provavelmente se o vínculo com o Estado tivesse se dado de outra forma, a Rede Federal, parafraseando Marx e Engels (2009), seria algo sólido que teria se desmanchado no ar.

Concordo mais uma vez com Lopes (2008 p.87) que em qualquer um dos contextos seja acadêmico ou escolar pensar integração de saberes pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos valores e práticas, alterar relações de poder. Pensar em formas de integração curricular, especialmente no contexto dos Institutos Federais, implica mudanças, muitas vezes perturbadoras de uma ordem que encerra um caráter dialético de ser instituída e instituinte. Implica em mudar “os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização, diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, e as relações de poder próprias da instituição.” Organizações curriculares integradas provavelmente suscitarão problemas para a gestão das instituições: exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, rompimento com a instituída grade de horários divididas por caixas disciplinares, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores, inclusive de compartilhamento do *espaçotempo* “aula”, exigirá processos coletivos de formação, estudo, debate e planejamento curricular. Igualmente, é necessária uma nova programação (literalmente, uma nova programação do *software* utilizado para registros acadêmicos-escolares) de registros de presença, de nota (de êxito), de conteúdo, de carga horária de trabalho docente. Diferentes formas de avaliação precisam ser pensadas. Os problemas decorrentes dessa nova organização, porém, não são meramente problemas técnicos de gestão. Trata-se de uma interferência direta nas relações de controle e poder existentes na instituição, com consequências para o atendimento às demandas sociais da educação

(diplomas, concursos, adequação ao mercado de trabalho, expectativas dos estudantes, família etc.)

E o Frankenstein? Como fica? O Frankenstein como metáfora, apreendida do cotidiano das conversações curriculares, representa a fragmentação e compartimentação do currículo fortemente disciplinar, e as consequências em termos de relação de poder em uma instituição escolar (“os vários vereditos que se somam”). Seria a metáfora que expressa no linguajar cotidiano o currículo tipo coleção fortemente classificado de Basil Bernstein. Frankenstein como metáfora representa a monstruosidade que pode assumir uma proposta curricular (dita integrada) por disciplinas sem o devido questionamento de suas finalidades pedagógicas e pela ausência de dispositivos indutores de integração curricular para o percurso formativo dos estudantes. A metáfora transforma-se em alegoria quando pensamos que a intenção da criação da criatura era a mais louvável possível, como fora idealizada, mas tornar-se-ia um monstro, incontrolável. Espero, oxalá, que a alegoria não se realize até o final, com a morte do criador e criatura.

A galvanização do Frankenstein, de maneira tímida, será, quiçá, o estabelecimento de um traçar coletivo de finalidades pedagógicas para a indução da integração, (sub)entendida como uma interrelação pontual entre disciplinas. Talvez, a amperagem não seja suficiente para a galvanização, talvez ainda tenhamos vários pedaços de cursos em um único curso, mas marca uma prescrição dos experimentos com energia galvanizante de maneira institucional e instituída, quando antes esses experimentos eram pontuais e efêmeros.

Se a gente levar em consideração esse Frankenstein como esses pedaços, né. O que é o Frankenstein? É um ser que surge de pedaços de vários outros seres. Eu tô pra te dizer que nem o Frankenstein a gente é. Porque o Frankenstein a partir do momento que ele cria vida, aquelas partes se conectam e em certo sentido elas passam a trabalhar em função daquele novo indivíduo que surge, que quer aprender, que quer viver, que sonha, que se emociona, que se apaixona. Acho que a gente ainda está ali antes de tomar o choque. Estamos só os pedaços misturados. o Frankenstein tá deitado na maca ainda. Precisa levantá-lo. Tomar uns três choques daqueles, porque um só acho que não vai dar jeito não.

Docente 02

Como um movimento necessário de um projeto de intervenção que encontrou sua sustentação na teoria da atuação, na recontextualização por hibridismo e no ciclo de políticas, aponto como um desdobramento necessário a retomada das pesquisas, após as formalidades de defesa, para captar as compreensões em torno do texto curricular, projeto pedagógico de curso, já reformulado. Seria a etnografia do contexto da prática em seu momento de tradução do texto curricular. Consistiria na avaliação da prática a-con-tecida (ALMEIDA e SÁ, 2017; 2021) a partir do documento publicado, com especial foco nas inovações pedagógicas intencionadas no texto construído, em especial, caso ocorram, a indução da integração curricular e a redução do peso e tamanho do currículo Frankenstein. Abrir-se-ia, então, a possibilidade para pesquisas-intervenções contínuas das atualizações das práticas e textos curriculares.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

ALMEIDA, Verônica Domingues. SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Concepções de Intervenção do Mestrado Profissional em Educação: Tessituras Curriculares de uma Pesquisa. In **Anais** da 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 938-960, 2021.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p938-960> Acesso em 20 de março de 2022

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – “após muitas conversas acerca deles”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, p. 19-45, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista** [online]. 2017, n. 63, pp. 103-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805>>. Acesso em 6 Junho 2022

ANPEd/GT09. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho 09 - Trabalho e Educação. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº01 - 2021)**. 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e> Acesso em: 23/02/2021

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Delta. 1985.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 novembro 2021.

BALL, Stephen. J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge. 1992.

BALL, Stephen. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. Tradução de Maria Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade e produção do conhecimento: diferentes histórias de aprendizagens... **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 32, n. 18, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3922>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BESSA, Chera Rosane Leles de *et al.* Interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: Considerações Para Uma Formação Omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e9496, abr. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496>. Acesso em: 30 maio de 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada Educação Profissional e Tecnológica. **Retta - Revista em educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**. Dossiê: Reforma do ensino técnico e tecnológico no Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ: Edur, v. 1, n. 1, p. 61-87, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf#page=60> Acesso em 28 de janeiro de 2023.

BRASIL. MEC, CNE. **Resolução CNE/CP: Nº 01 de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, 6 de janeiro de 2021, Seção 1, pp. 19-23.

BRASIL. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos** - Edição 2020. Brasília: MEC; SETEC, 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL. MEC; CNE. **Parecer CNE/CP nº17, aprovado em 10 de novembro de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) . 2020bDisponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de junho de 2021

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso: 20 de junho de 2021

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL. **Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm Acesso em: 20 de junho de 2021

BRASIL. MEC; SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** Brasília, DF. 2007.

BRASIL **Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004:** regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004

BRASIL. **Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997:** regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 7.760, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 20/06/2021

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, p. 87-102, 2010.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Org: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.136-140

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1989.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 408-415, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.*(org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira;. A era da diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. V.17 n.49 jan-abr p.11-37, 2012b.

CONIF/FDE - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018 Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Diretrizes_Indutoras_Conif.pdf Acesso em: 23 abril de 2022

CONIF/FDE - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Fórum dos Dirigentes de Ensino – **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021 disponível em https://proen.ifes.edu.br/images/stories/An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf Acesso em: 23 de abril de 2022

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1995.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista europeia de etnografia da educação**, 2003, p. 95-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, v. 1, p. 63-73, 2005.

GALEFFI, Dante Augusto. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por António Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**: abordagens históricas. Trad. de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **School subjects and curriculum change**: case studies in curriculum history. Londres: Croom Helm, 1983

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino médio integrado à Educação Profissional**. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Boletim, Brasília, n. 7, p. 05-15. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESSE, Hermann. **O lobo da estepe**. Trad. Ivo Barroso. 31ª edição. Rio de Janeiro: Record. 2007.

HIRST, Paul H.; PETERS, Richard S. **A lógica da educação**. Rio de Janeiro, 1972.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 61-84, 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). s/d. **Panorama: Nova Venécia**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/nova-venecia/panorama>. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Sobre o campus Nova Venécia**. Site Oficial. s.d Disponível em: <https://novavenecia.ifes.edu.br>. Acesso em 30 de abril de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução CONSUP/Ifes nº 114 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2022**. Estabelece as Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes. Vitória, 2022a. Disponível em https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_114_2022_-

_Diretrizes_para_oferta_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_T%C3%A9cnica_Integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio.pdf . Acesso em 20 de janeiro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Instrução Normativa Pró-Reitoria de Ensino/Ifes Nº 12 de 10 de Novembro de 2022**. Estabelece os anexos a serem utilizados para fins da Resolução do Consup nº 111/202. Vitória, 2022b. Disponível em https://proen.ifes.edu.br/images/stories/IN_n%C2%BA_12_-_2022_-_Estabelece_os_anexos_a_serem_utilizados_para_fins_da_Resolu%C3%A7%C3%A3o_do_Consup_n%C2%BA_111-2022.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Resolução do Conselho Superior CONSUP/IFES nº 111 DE 21 DE OUTUBRO DE 2022**. Estabelece diretrizes e procedimentos para abertura, reformulação, suspensão temporária, extinção de oferta de curso e elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Referência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertados na modalidade presencial ou a distância no Ifes. Vitória, 2022c. Disponível em https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_111_2022__Regulamento_Diretrizes_e_Procedimentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_nivel_m%C3%A9dio_no_IFES_-_final.pdf Acesso em 20 de janeiro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Regulamento da Organização Didática do Ifes**. 2020. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_65_2019__Anexo__Regulamento_da_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Did%C3%A1tica_dos_Cursos_T%C3%A9cnicos_do_Ifes.pdf Acesso em 23 de março de 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES): 2019/2-2024/1. Pró-Reitoria de desenvolvimento institucional. Ifes: Vitória, 2019. Disponível em https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio**. Ifes: Nova Venécia, 2015. Disponível em https://novavenecia.ifes.edu.br/images/2018/documento/ppc_matriz_curricular/tecnicos/PROJETO_MINERACAO_INTEGRADO.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. Ifes: Nova Venécia, 2014. Disponível em https://novavenecia.ifes.edu.br/images/2018/documento/ppc_matriz_curricular/tecnicos/PROJETO_EDIFICACOES_INTEGRADO.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KILPATRICK, Willian. **O método de projectos**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 2013.

LAPASSADE, Georges., (1998). Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 24-41.

LONGAREZI, Andrea M.; DA SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-Formação: Um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

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

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernades de. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências**. In: MACEDO, Elizabeth Fernandes de; LOPES, Alice Casimiro (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020, p. 44.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michelle Macedo de. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretrecimentos. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n.16. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana . **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: academia.edu . Acesso em: 10 de setembro de 2021.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MINAYO, Maria Cecília. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas**. Trad. de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 07-11.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p.705-720, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOURA, Elton Oliveira de et al. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 56, p. 203-213, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38727/28509>. Acesso em: 16 em setembro de 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2019.38727>.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia—IFETS. **Retta - Revista em educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**. Dossiê: Reforma do ensino técnico e tecnológico no Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ: Edur, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf#page=60> acesso em 28 jan. 2023.

PACHECO, Carolina Simões; SALLAS, Ana Luisa Fayet. E quando a experiência vira campo? Reflexões a partir da observação participante nas ocupações secundaristas. **Revista Práxis Educativa**, 2019, 14.3.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p.71-88, jun.2010 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de janeiro de 2023.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.115-132.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019

PEREIRA, Antônio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n.29, , Jul.-Dez, 2013, p. 9-35

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERUZZO, Círcia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las culturas contemporâneas**, 2017, 23.3: 161-190.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é Educação Integral?. **Revista contemporânea de educação**, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

PINAR, William F. *et al.* **Understanding curriculum**. Nova Iorque: Peter Lang, 1996.

- QUINTINO, Tania Cristina de Assis. **Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um Grupo de professores que mergulhou na toca do coelho.** Campinas. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.
- RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. Dicionário da educação profissional em saúde. Currículo Integrado. P.77-81. IN PEREIRA, Isabel Brasil et al. **Dicionário da educação profissional em saúde.** EPSJV, 2008.
- RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 771-788, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 545-558, 2007.
- RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, p.106-127, 2005.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Sueli Amaral (orgs.) **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 59-76, 2016.
- REIS, Leonardo Rangel dos; RIOS, Jocelma Almeida; LIMA, Sílvia Elaine Almeida. A importância das pesquisas com os cotidianos nos estudos e pesquisas na/da Educação Profissional - EP: início de conversa. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.2, n.3, p.24-43, 2019.
- REIS, Darianny Araújo dos. Organização curricular na educação integral em tempo integral. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, p. 470-500, 2022.
- RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/1, p. 295-310, 2016.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 1, n. 1, Jul-Dez, p. 220-237, 2017.

ROSA, Sanny Silva da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>. Acesso em: 15 de maio 2022

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Pontos sobre Currículo Escolar**. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, 2008. Digitado.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **II Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas**. Café Filosófico: existir-devir formação e educação. Salvador – BA. 2022

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo *et al.* Práticas pedagógicas integradoras no ensino médio integrado. **Holos**, v. 6, p. 185-199, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Proposta de curso de Mestrado Profissional em Educação Currículo, linguagens e inovações pedagógicas**. Salvador: UFBA, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, p.163-186, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Disciplinaridade versus interdisciplinaridade**. VII ENDIPE. Goiânia: UFGO, 1994. p.145-157.

VELLOSO, Luciana; GRANJA, Tania. Práticas docentes e políticas curriculares: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 208-224, 2016.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS I – EQUIPE GESTORA

ROTEIRO DE ENTREVISTA I - EQUIPE GESTORA

Apresentação do entrevistador, do projeto de pesquisa, programa de mestrado e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as devidas assinaturas.

BLOCO DE ENTREVISTA 1 - IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA E DO SUJEITO ENTREVISTADO

1. Preâmbulo: Entrevista concedida para o projeto de pesquisa “Galvanizar o Frankenstein: Currículo(s) Integrado(s) no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação vinculado ao Programa Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia de autoria de Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha orientado pela Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.
2. Identificação do encontro: data/ horário/ local
3. Identificação por parte do(a) entrevistado(a): nome completo/cargo/função
4. Formação do(a) entrevistado(a)
5. Tempo de serviço no Ifes

BLOCO DE ENTREVISTA 2 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1. Qual sua opinião sobre o Ensino Médio Integrado como política curricular?
2. Como enxerga a relação entre formação para o trabalho (formação técnica e profissional) e formação propedêutica em um mesmo currículo?
3. Já ouviu falar sobre o conceito de Trabalho como Princípio Educativo? Em caso de resposta positiva, como você compreende esse conceito?

BLOCO DE ENTREVISTA 3 - PLANEJAMENTO CURRICULAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DO EMI

1. Já participou de alguma (re)formulação de Projeto Pedagógico de Curso no Ifes? Em caso afirmativo, pode narrar como foi a experiência?
2. Gostaria de apontar motivos pelos quais estamos realizando as reformulações de PPC do EMI no Ifes?
3. Já ouviu falar das legislações que provocaram as reformulações de PPC do EMI no Ifes? Se sim, quais você considera de maior impacto?

BLOCO 4 - PLANEJAMENTO CURRICULAR, ORÇAMENTO E GESTÃO

1. Em termos orçamentários, na sua opinião, qual o impacto da manutenção do EMI em 4 anos? Qual seria o impacto com a redução para 3 anos?
2. Na sua opinião, qual o impacto em termos de gestão orçamentária e de pessoas os cursos serem organizados de maneira integral ou permanecerem em apenas um turno? Qual impacto considera que pode haver sobre os estudantes a manutenção dos 4 anos em um

único turno, ou três anos de forma integral ou três anos em um único turno?

3. A presente pesquisa trata-se de uma investigação com fins a trazer subsídios a uma proposição, a um projeto de intervenção, que neste caso é um plano de ação, em forma de roteiro para o planejamento de nossos futuros projetos pedagógicos de curso. Gostaria de ressaltar alguma contribuição que crê importante na construção de uma proposta curricular, um Projeto Pedagógico de Curso(PPC)?

BLOCO FINAL - AGRADECIMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Agradecimento pela disposição em participar como sujeito da pesquisa
2. Há algum ponto não levantado na entrevista que gostaria que fosse registrado?
3. Há algum ponto que adicionaria à pesquisa ou excluiria?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA II - EQUIPE DOCENTE E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA II – EQUIPE DOCENTE E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Apresentação do entrevistador, do projeto de pesquisa, programa de mestrado e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as devidas assinaturas.

BLOCO DE ENTREVISTA 1 - IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA E DO SUJEITO ENTREVISTADO

Preâmbulo: Entrevista concedida para o projeto de pesquisa Galvanizar o Frankenstein: Currículo(s) Integrado(s) no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação vinculado ao Programa Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia de autoria de Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha orientado pela Prof. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

1. Identificação do encontro: data/ horário/ local
2. Identificação por parte do(a) entrevistado(a): nome completo/cargo/função
3. Formação do(a) entrevistado(a)
4. Tempo de serviço no Ifes

BLOCO DE ENTREVISTA 2 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1. Qual sua opinião sobre o Ensino Médio Integrado como política curricular?
2. Como enxerga a relação entre formação para o trabalho (formação técnica e profissional) e formação propedêutica em um mesmo currículo?

3. Já escutou sobre o conceito de Trabalho como Princípio Educativo? Em caso de resposta positiva, como você compreende esse conceito?

BLOCO DE ENTREVISTA 3 – PLANEJAMENTO CURRICULAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DO EMI

1. Já participou de alguma outra (re)formulação de Projeto Pedagógico de Curso no Ifes? Em caso afirmativo, há algo que gostaria de narrar dessa experiência?
2. Como avalia as discussões realizadas na última comissão de reformulação de PPC do EMI no Ifes campus Nova Venécia?
3. Na sua opinião, quais são os motivos que nos estão levando a reformular os PPC do EMI no Ifes?
4. Já teve contato com as legislações que provocaram e orientam as reformulações de propostas curriculares do EMI no Ifes?

BLOCO DE ENTREVISTA 5 - PLANEJAMENTO CURRICULAR, OPERAÇÕES DE CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

1. Em sua opinião, o que é um currículo integrado? Ou, o que é necessário no currículo para haver integração curricular?
2. Na sua opinião, o que é interdisciplinaridade? Todo currículo integrado deve ser interdisciplinar ou não? Consegue enxergar possibilidades de interdisciplinaridade no currículo do Ensino Médio Integrado?
3. Na sua opinião, a carga horária total e carga horária diária são excessivas para os estudantes? Você enxerga possíveis alternativas?
4. Na sua opinião, um número grande de componentes disciplinares a serem cursados simultaneamente é um problema?
5. Já escutou sobre o conceito de transversalidade? Caso a resposta seja positiva: na sua opinião, a transversalidade pode contribuir para a integração curricular?
6. Na sua opinião, as avaliações podem ser elaboradas coletivamente? Já teve alguma experiência de elaboração coletiva de avaliação?

BLOCO DE ENTREVISTA 4 - PLANEJAMENTO CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE FRANKENSTEIN(S)

Durante nossas reuniões de reformulação de PPC, ouvimos muitas vezes o termo currículo Frankenstein. Recorda de já ter ouvido o termo? Na sua opinião, nossa proposta curricular atual do campus Nova Venécia para o Ensino Médio Integrado pode ser considerada um currículo Frankenstein?

Caso a resposta tenha sido positiva na questão anterior: em sua opinião o que é necessário para neutralizar um currículo Frankenstein?

Na minha pesquisa como já percebido, trabalho com o conceito do currículo Frankenstein. Trazendo algumas características do monstro para o currículo, trago os conceitos de currículo duro pois todas as disciplinas são obrigatórias, não havendo espaço para outras possibilidades de itinerâncias formativas e currículo grande e pesado porque se somam muitos componentes disciplinares e os comprimem em um único turno do dia letivo. Você acha que um currículo muito grande, pesado e duro possa representar um obstáculo muito grande para o corpo discente? Na sua opinião, há formas de neutralizar o gigantismo, o peso e a dureza desse currículo?

A presente pesquisa trata-se de uma investigação com fins de subsidiar a uma proposição, a um projeto de intervenção, que neste caso é um plano de ação, em forma de roteiro para o planejamento de nossos futuros projetos pedagógicos de curso. Ressaltaria alguma contribuição que crê importante na construção desse plano de ação?

BLOCO FINAL - AGRADECIMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agradecimento pela disposição em participar como sujeito da pesquisa

1. Há algum ponto não levantado na entrevista que gostaria que fosse registrado?
2. Há algum ponto que você adicionaria à pesquisa ou excluiria?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU
EMANCIPADOS)

(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº
510/16 CNS)

Prezado(a),

Convido o(a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“GALVANIZAR O FRANKENSTEIN: CURRÍCULO(S) INTEGRADO(S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”**, sob a responsabilidade do pesquisador Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha, sob a orientação da Prof. Dr^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPED) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O objetivo principal desta pesquisa é compreender e sistematizar os diversos significados atribuídos ao currículo integrado para o Ensino Médio Integrado, por docentes, técnicos administrativos em educação e gestores do Ifes campus Nova Venécia, no período atual (2022-2023). Por se tratar de uma pesquisa realizada em um programa de Mestrado Profissional, a pesquisa visa subsidiar uma proposta de cunho interventivo que materializar-se-á em um Plano de Ação, em forma de roteiro(s), com fins a contribuir nas ações futuras de planejamento curricular referentes às

(re)formulações de projetos pedagógicos de curso (PPC), no Ifes campus Nova Venécia.

Os critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa baseiam-se, no caso dos docentes e técnicos administrativos em educação:

(1) participação em comissão por meio de nomeação na Portaria nº 32, de 11 de fevereiro de 2021, atualizada pela Portaria nº 110, de 21 de maio de 2021 da Direção do Ifes campus Nova Venécia, as quais designou e atualizou comissão responsável pela reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do Ifes Campus Nova Venécia.

(2) participação na referida comissão como voluntário, sem nomeação direta em portaria

Os critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, no caso gestores, baseiam-se

(3) na ocupação de Cargo de Direção (CD) no Ifes campus Nova Venécia ou na Pró- reitoria de Ensino.

Se este termo chegou a sua leitura é porque enquadra-se nos quesitos de inclusão dos sujeitos participantes, e suas contribuições terão grande valor para o referido trabalho. Caso aceite partilhar como sujeito desta pesquisa, a sua participação se dará por meio da participação em uma entrevista, em um momento previamente agendado, a partir de um roteiro semiestruturado, o qual poderá ter acesso previamente, caso solicitado.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer ao pesquisador a qualquer momento, para que possa ser esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria entrevista, caso aceite em fazer parte do estudo. Em caso de recusa, o(a) senhor(a) não será penalizado(a), resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir de participar dela ou de não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, asseguro-lhe que ela não implicará custos de

deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para o(a) senhor(a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários previamente agendados compatíveis com as agendas dos participantes. Todavia, caso surjam custos eventuais, estes serão assumidos integralmente pelo pesquisador.

Para realização das entrevistas serão utilizadas para registro, o gravador de voz, a gravação em vídeo e registro de notas (diário de campo). Serão em princípio, 01 encontro, com aproximadamente 45 minutos a 60 minutos de duração. Esclareço que a gravação de voz e imagem tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, garantindo registros que o pesquisador possa se debruçar com minúcias posteriormente à realização da entrevista. As imagens ou vozes dos participantes não serão utilizadas para nenhum outro propósito.

Entende-se que os riscos da pesquisa para você são mínimos e caso ocorram, podem estar relacionados ao desconforto pessoal por expor suas opiniões, e/ou entediado com o tempo que terá que se dedicar à entrevista. No entanto, para minimizar possíveis desconfortos e constrangimentos ao início das entrevistas acontecerá uma explanação dos objetivos de cada momento alinhado com o da pesquisa, bem como a determinação de duração acordado entre os participantes. Ainda, será enfatizado o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos sujeitos participantes; além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista, o(a) entrevistado(a) poderá expressar a vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder.

Ressalto que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a entrevista e nome do(a) senhor(a) não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa, para garantir o sigilo, e preservar sua identidade. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma

proposta interventiva para contribuir no planejamento curricular do Ifes campus Nova Venécia.

Será assegurado local reservado para a realização das entrevistas a fim de proporcionar aos sujeitos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferência, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se a que a participação na entrevista será uma oportunidade singular de reflexão sobre o currículo integrado, principal política curricular no âmbito dos Institutos Federais. A pesquisa visa a construção colaborativa de proposta(s) interventiva(s), dessa maneira teremos a partir das várias contribuições, apontamentos potentes quanto a possibilidades de itinerários de planejamento a serem percorridos nas futuras reformulações curriculares para o Ifes *campus* Nova Venécia.

Por fim, informo que este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Fica também garantido o direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. Ressalta-se o uso de gravações de áudio e/ou vídeo serão utilizados para que informações não sejam perdidas, sendo utilizada para unicamente para este fim, não havendo divulgação de dados ou imagem de nenhum dos participantes, sendo este documento acompanhado também de uma autorização de uso de imagem e voz.

A participação, nesta pesquisa é voluntária, caso haja dúvidas o pesquisador envolvido com o referido projeto é o Técnico em Assuntos Educacionais do Ifes campus Nova Venécia, Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha, CPF 089.858.377-29, RG 1627677 SSP-ES, residente da rua Jacinto Boldrini, s/nº, Córrego da Lapa, zona rural, Nova Venécia-ES e com ele poderá manter contato pelo telefone (28) 99946-1342 e/ou pelo e-mail eduardo.cunha@ifes.edu.br.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação do(a) entrevistado(a), inclusive é garantido a você o acesso ao resultado da pesquisa. Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento em transferência bancária, sendo de responsabilidade do pesquisador. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Recomenda-se manter uma via do TCLE em seus arquivos pessoais, para eventuais consultas futuras.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa o(a) Sr(a) poderá contatar a pesquisador **Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha** no telefone (28) 99946-1342 ou pelo e-mail: eduardo.cunha@ifes.edu.br

Em caso de dúvida quanto aos seus direitos ou denúncias, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Ifes (CEP/Ifes), localizado na Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255; Telefone: 27 3357-7518; e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br.

Na qualidade de pesquisador responsável, declaro ter cumprido as exigências dos itens da Resolução CNS 510/2016, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, portador do documento de Identidade nº _____ e do CPF nº _____,

fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“GALVANIZAR O FRANKENSTEIN: CURRÍCULO(S) INTEGRADO(S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”** de maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pela pesquisadora sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos pelo sejam utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pela pesquisadora novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nova Venécia, de de 202__

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável
Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente documento, eu _____
RG: _____, CPF: _____ domiciliado em:

declaro ceder ao pesquisador Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha, CPF 089.858.377-29, RG 1627677 SSP-ES, domiciliado na Rua Jacinto Boldrini, s/nº, Córrego da Lapa, zona rural, Nova Venécia -ES, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais de imagem e som de voz, referente a minha participação nos momentos da pesquisa a ser realizados no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023, com o objetivo de contribuir como sujeito participante da pesquisa intitulada **“GALVANIZAR O FRANKENSTEIN: CURRÍCULO(S) INTEGRADO(S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”** realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação (MPED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O pesquisador citado fica autorizado a utilizar as imagens e depoimentos coletados nas entrevistas, para fins acadêmicos e culturais, no todo ou em parte, editados ou não, com a ressalva de garantir a integridade do seu conteúdo. O documento será assinado em duas sendo uma do cedente e a outra ficará de posse do pesquisador.

Local: _____, data _____

Assinatura do cedente

APÊNDICE E – MODELO DE CARTA CONVITE

Prezado(a) servidor(a) do Ifes campus Nova Venécia,

Venho por meio deste, mui respeitosamente, convidá-lo(a) a participar como sujeito participante da pesquisa intitulada GALVANIZAR O FRANKENSTEIN: CURRÍCULO(S) INTEGRADO(S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação vinculado ao Programa Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A pesquisa em desenvolvimento tem como principal objetivo compreender e sistematizar as diversas interpretações de gestores, professores e técnicos administrativos em educação sobre o(s) currículo(s) integrado(s) para o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a fim de subsidiar uma proposta de cunho interventivo que se materialize em um Plano de Ação, em forma de roteiro(s), com fins a contribuir nas ações de planejamento curricular referentes às (re)formulações de projetos pedagógicos de curso

Este convite foi direcionado a sua pessoa de forma não aleatória, mas devido a sua condição de gestor do campus ou a sua importante participação na comissão de reformulação de projetos pedagógicos de curso, realizada durante o ano de 2021.

O projeto de pesquisa tem como principal procedimento a entrevista a partir de um roteiro semi-estruturado, o qual a escuta sensível às suas concepções, opiniões constituem o cerne do trabalho proposto.

Caso necessite mais detalhes da pesquisa para decidir sobre sua participação, por favor entre em contato comigo por meio de resposta a este correio eletrônico: eduardo.cunha@ifes.edu.br ou pelo telefone: (28) 99946-1342

Caso queira ter acesso prévio ao roteiro de entrevista favor responder esta mensagem solicitando tal acesso.

Caso aceite participar desta pesquisa, por favor responda a esta mensagem para que possamos agendar o melhor momento e melhor local para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com abertura de espaço para que possamos dirimir dúvidas, a fim de nortear a decisão de participar ou não da pesquisa e, ao final, se assim o desejarem, assinarem o termo de consentimento de sua participação.

Caso, porventura, não queira ou não possa participar da pesquisa não haverá nenhum tipo de penalidade ou constrangimento institucional ou para com o pesquisador. Nesse caso, desconsidere esta mensagem.

Cordialmente,

Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha
Técnico em Assuntos Educacionais
Coordenadoria de Gestão Pedagógica
Pesquisador Responsável

APÊNDICE F – PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

1. Institucionalizar a chamada para evitar que se perca um tempo considerável de aula para isso, pode ser feita ao entrar e sair, automático, catraca, com intervenção do apoio ao ensino, gerando a auto responsabilidade como valor atitudinal;
2. Existência dos projetos integradores PIPP com as áreas técnicas e os componentes básicos com, pelo menos, 2 aulas semanais anuais/semestrais;
3. Criação de um núcleo articulador (representantes da área técnica, da área básica, além das coordenações de Curso e Coordenação Pedagógica, NTE e apoio ao ensino) para garantir e gerar as conexões necessárias a fim de apoiar projetos, feiras, oficinas, etc. Trazer clareza para a função de cada integrante do núcleo articulador no PPC, pois a integração precisa começar por nós;
4. Aula prática de laboratório, garantir técnico de laboratório atuante;
5. Assinatura de simuladores e laboratórios virtuais, exemplo Pearson;
6. Ampliar os diálogos sobre percentuais EAD;
7. Se criado um componente integrador, todos os docentes que compõem precisam estar garantidos no PPC, com carga horária equivalente, no PIT;
8. Ampliar diálogos sobre Integração das avaliações- proposta construída pelo coletivo maior, garantir no PPC um percentual;
9. O coletivo de ciências da natureza acredita, em sua maioria, na proposta de aulas de 50 minutos com a criação do componente integrador denominado ciências da natureza.

APÊNDICE G - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

1. Que não haja disciplinas com apenas 01 aula semanal, a exemplo do que ocorre com Filosofia e Sociologia atualmente. Fazer o agrupamento de ao menos duas aulas, mesmo que isso signifique ausência destas em algumas séries;
2. Opção pelas aulas de 50 minutos;
3. Favorável a criação dos Projetos Integradores da Prática Profissional enquanto componente curricular, visando garantir o tempo para que ele ocorra, uma vez que a forma de organização das cargas horárias de planejamento e demais estruturas administrativas não garantem esses espaços. Somos favoráveis ao planejamento integrado/coletivo, porém a instituição precisa dar condições para isso. Se esses projetos não forem componentes curriculares e sim incorporados a CH das disciplinas e exigirem orientação, como garantir que a CH de atividades de mediação não seja superior a de aulas? Isso principalmente para os docentes que atuam nos cursos de graduação e já utilizam CH de orientação em seus planos de trabalho. Esses docentes não poderão atuar nesses projetos integradores?
4. Favoráveis ainda ao estabelecimento de uma comissão de articulação dos projetos. (coordenador, docentes das áreas, pedagógico, núcleos).
5. Defesa da existência de CH para Atividades Artísticas, Científicas e Culturais (AACC), onde o estudante busca as atividades de seu interesse para compor o somatório. Essa ação pode ser uma estratégia de fortalecimento dos núcleos;
6. A área está aberta à reconstrução das ementas das disciplinas alinhadas ao perfil profissional do egresso, alinhando os conteúdos a serem desenvolvidos aos eixos tecnológicos definidos pelo coletivo. Esse trabalho não foi iniciado pelo grupo, tendo em vista a indefinição sobre as séries em que as disciplinas

e projetos seriam ofertados, assim como a indefinição do perfil profissional do egresso pelo coletivo;

7. De acordo com a redução de carga horária da área entre 480 e 500hs/aula, visando atender as diretrizes de carga horária máxima de 1800h para a Formação Geral. Porém não compreendemos se o Ifes fará resistência e manterá a sua base no ensino médio integrado como é hoje, assim como farão outros institutos; ou se acataremos o texto legal na íntegra.

APÊNDICE H - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

1. Que todas as decisões desta comissão levem em consideração o perfil de estudantes em situação de vulnerabilidade. Para tanto, que a Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar faça parte da comissão e possa participar a partir dos dados relacionados à assistência estudantil e atendimento psicossocial, como forma de garantir um olhar atento aos grupos invisibilizados;
2. Que ao longo do trabalho sejam utilizados dados sobre evasão obtidos pela Comissão de Permanência e Êxito;
3. Opção pela aula de 50 minutos, não mais que isso, ou de 45 minutos, sendo que para esta última, as disciplinas devem ser ofertadas com pelo menos duas aulas semanais seguidas, nunca menos do que isso,;
4. Que haja Projetos Integradores entre área técnica e os Núcleos de Formação Geral. Que o conjunto de métodos para o trabalho dos Projetos Integradores sejam minuciosamente especificados no Projeto de Curso, com as funções de cada núcleo previamente estabelecidas;
5. Que seja resguardado o máximo possível de aulas para língua portuguesa, dado que os docentes consideram que esta disciplina é base para interpretação textual de problemas, bem como expressão da palavra escrita. No caso do técnico em edificações, principalmente por meio de relatórios;
6. Que haja esquematização de cada uma das reuniões feitas pela comissão, a ser transmitida para os demais servidores, por questão de otimização do tempo e transparência. Fazer com que esses repasses para com a equipe de seja logo após as reuniões da comissão;

7. A participação de todos os docentes de edificações, sem exceção, em todas as reuniões foi fundamental para o diálogo e para construção coletiva. O trabalho da equipe fluiu de forma harmoniosa;
8. Nesta experiência atual nós trabalhamos com representantes de cada núcleo, que após a reunião se comunicava com seus pares. E tinha o compromisso de retornar à reunião seguinte com as propostas. E em certo momento nos deparamos com uma lacuna. Pois, só foi possível retornar com resultados para a reunião mediante simulações que envolvessem mais núcleos. Deste modo, deixo registrado a necessidade de que esses momentos sejam inseridos no cronograma da equipe, com a representação de um gestor do projeto;
9. Em nossa metodologia de trabalho precisa estar explícito como irão ocorrer as simulações de Carga Horária, um responsável por agrupá-las, para prezar pela otimização do tempo;
10. Priorizar a Aprendizagem Baseada em Projetos, como já tem ocorrido em algumas componentes curriculares técnicas e incentivar o uso do Ambiente Virtual para que o estudante tenha acesso ao conteúdo a ser trabalhado, inclusive para caso queira antecipar-se nos estudos individuais ou em grupos autônomos;
11. Que o ensino técnico leve em consideração os saberes dos estudantes a partir de suas realidades. Que as avaliações possam cumprir o que já está proposto no Projeto de Curso atual;
12. Que haja garantia de espaço e tempo para que o estudante que não dispõe de condições de estudar em casa, tenha oportunidade de fazer uso do espaço físico planejado para esse fim, ofertado pela escola;
13. Garantia de espaço para trabalhos em grupos;

14. Previsão de atividades culturais, que possam ampliar a formação do indivíduo e favorecer a elaboração do pensamento crítico;
15. Uso do trabalho com pesquisa e ou extensão registrados, posto que as experiências desta coordenadoria apontam que, sobretudo na participação em pesquisas é quando o estudante mais se apropria do seu protagonismo na trajetória da aprendizagem;
16. Estamos a favor de uma comissão *intercampi* que possa dialogar sobre a redução dos quatro para três anos juntamente com os cursos de Edificações dos *campi* Colatina e Vitória;
17. A coordenadoria é unânime quanto à preocupação em reduzir de 4 para 3 anos, e ofertar 16 ou mais disciplinas simultaneamente na modalidade anual. Dentre todas as simulações feitas, a que foi possível reduzir o número de componentes ofertadas simultaneamente foi a semestral, em que seriam ofertadas 11 disciplinas no primeiro semestre e 10 disciplinas nos demais. Todavia, a proposta semestral precisa ser melhor estudada juntamente com toda a equipe;
18. Estivemos a favor de tentar a reformulação antes de recebermos as diretrizes do Instituto, todavia, após estudos e simulações entendemos que seria necessário não propor uma revisão de 4 para 3 anos sem que fosse melhorada a quantidade de componentes ofertadas simultaneamente;
19. Nossa percepção foi de que não houve uma relação direta entre reuniões mais espaçadas e maior produtividade nos retornos demandados. O que gerou constante preocupação com os prazos que deveríamos cumprir caso a reformulação fosse levada à diante. Sugere-se que as reuniões tenham ritmo constante, e que as metas sejam proporcionais ao prazo estabelecido;
20. Sugestão que as reuniões ocorram sempre no período vespertino, para não gerar sobrecarga no horário de trabalho dos docentes que lecionam no turno da noite;

21. Avaliar a possibilidade da construção da matriz curricular organizada em semestres. A principal justificativa é tentar reduzir a CH cursada simultaneamente pelo estudante. A redução de componentes cursados simultaneamente, a integração por justaposição deve ser um ponto prioritário na reformulação. Realizar o estudo (simulações) de 1 ou 2 entradas e quantidades de entradas. Lembrando que reduzir de 16 para 8 componentes cursados reduz a possibilidade de retenção por reprovação, pois a probabilidade é menor.

APÊNDICE I - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO TÉCNICO DE MINERAÇÃO

1. CH por aula - Proposta inicial com carga horária de 1 hora, baseado no IF Farroupilha e por considerar que o planejamento seria com carga horária exata. Mais a frente a coordenação fez a adequação seguindo a proposta dos colegas, adequando a carga horária de aula para 50 minutos, também apresentado proposta de matriz em documento compartilhado e em apresentação na reunião da comissão;
2. Duração do curso - Proposta de redução de 4 para 3 anos, seguindo com carga horária de acordo com o catálogo nacional de cursos técnicos e BNCC vigente;
3. Interdisciplinaridade - Proposta inicial de integração segurado em ementário, já com todo desenho de como e quando acontecerá, sendo obrigatório a integração, sem necessidade de disciplina específica para tal finalidade. Aguardando posicionamento da gestão de como será assegurado o direito do registro de carga horária para ser trabalhado tal interdisciplinaridade (na formação da Proen o professor do IF Farroupilha indicou que tem carga horária destinada para tais atividades no planejamento de trabalho - que é semelhante aos nosso PIT);
4. Adequação da matriz - Proposta de ajustar a matriz curricular de acordo com o exigido no perfil do egresso encontrado no novo catálogo nacional de curso. Foi feita toda revisão do ementário para tal adequação e busca de aproximação de atividades ofertadas com o preparo para o mundo do trabalho;
5. Construção coletiva na coordenadoria - A construção de toda proposta apresentada aconteceu de forma coletiva, seguindo as orientações da Proen, amparo em legislação vigente e em estudo de caso de instituição com experiência e avaliação do que está sendo aplicado;

APÊNDICE J - PARA QUE NÃO SE PERCAM: PROPOSTAS CONSTRUÍDAS PELO NÚCLEO MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

1. Opção por aulas de 45 ou 50 minutos;
2. Organização curricular preferencialmente na forma semestral, buscando a redução do número de disciplinas cursadas simultaneamente;
3. Que a redução da CH total dos cursos não comprometa a qualidade do ensino (considerando BNCC e CNCT);
4. Distribuição das CH dos componentes curriculares tomando como referência a BNCC e o número de Habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento;
5. Que ocorram os projetos integradores como componentes curriculares, articulando os núcleos comum e profissional;
6. Conforme proposto pela equipe de Ciências da Natureza, que seja criada uma comissão para articular projetos, feiras, oficinas e demais atividades integradoras.

APÊNDICE K – DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS REALIZADOS E SUAS RESPECTIVAS DATAS PELA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DOS CURSOS DE EDIFICAÇÕES E MINERAÇÃO INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA EM 2021

Datas	Pautas	Encaminhamentos
1ª Reunião: 15/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação da comissão; • definição dos dias de trabalho da comissão; • apresentação da metodologia de trabalho e do plano de trabalho; • cursos integrados 3 anos; • disponibilizar link das legislações 	leitura das legislações para a próxima reunião.
2ª Reunião: 29/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> • estudo das legislações: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, lei nº 13.415/2017. • Currículo integrado. 	
3ª Reunião: 05/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> • continuação do estudo das legislações (debate); 	iniciar as discussões com os pares quanto a nova estrutura curricular, inclusive CH.
4ª Reunião: 19/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> • conceitos básicos da estrutura dos cursos, e prática profissional supervisionada, observando tais conceitos em outros projetos de curso; 	pedir para que os colegas façam uma discussão com seus pares, para apresentação na próxima reunião de práticas já realizadas no campus;
5ª Reunião: 26/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> • relato de experiências em práticas integradas e integradoras no campus e pesquisas em outros IFs. 	pedir para que os colegas façam uma

		discussão com seus pares, de uma proposta para o campus;
6ª Reunião: 31/05/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta da matriz curricular integrada das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 	os demais núcleos prepararem uma proposta, podendo ser baseada na proposta apresentada ou não
7ª Reunião: 14/06/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta das áreas: linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, técnico em mineração e técnico em edificações. 	iniciar o exercício de esboçar uma matriz, amadurecendo a CH de aula (1h/45min/50 min)
8ª Reunião: 28/06/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento das dúvidas e discussões; • 10:00 - PROEN - conversa com a comissão 	

Fonte: Comissão de reformulação de Projeto Pedagógico de Curso do curso técnico em edificações modalidade integrada - Portaria nº 110, de 21 de maio de 2021 da Direção do Ifes campus Nova Venécia

APÊNDICE L – EXERCÍCIO DE BRICOLAGEM DE EXCERTOS DE ENTREVISTAS

Do Currículo Integrado do Ensino Médio Integrado

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar as distintas concepções, visões, opiniões que gravitam em torno do conceito de currículo integrado para o Ensino Médio Integrado que apareceram para o pesquisador.

Promissor, do ponto de vista de currículo que possa ser enriquecido. Porém, para ser de fato integrado, precisa haver integração. Não basta estarem listados na mesma planilha de matriz disciplinar. Elas precisam estar unidas de alguma forma. Elas precisam dialogar seja de forma interdisciplinar ou transdisciplinar.

Docente 01

O que é um currículo integrado?

É quando meu aprendizado faz sentido nas diversas áreas de aplicação daquilo que estou aprendendo. Para eu aprender eu preciso aprender porque eu onde aplico. As famigeradas disciplinas, que creio eu não foram inventadas por professores. Vejo sentido naquilo que estou aprendendo?

Docente 01

Uma desvinculação, você tem duas coisas acontecendo ao mesmo tempo. você passa para um curso, mas está fazendo dois cursos. O ensino médio e o ensino técnico. Não há diálogo. Em termos de concepção foi pensado de outra forma. O que de fato a gente não tem uma realidade objetiva disso acontecendo.

Docente 02

A maioria da clientela entra atrás de um ensino médio forte e faz o curso profissionalizante de tabela.

Docente 02

Contempla a formação integral do trabalhador, mais do que trabalhador para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, para formar um trabalhador consciente dos processos que engendram as condições de trabalho, além de um cidadão crítico.

Docente 03

Que contemple mais que um projeto individual de trabalhador, mas um projeto de nação que contemple reestruturação produtiva dos territórios.

Docente 03

Uma visão do currículo vinculado ao arranjo produtivo do território

Docente 03

O motivo por que foi criado esse EMI. Estudei no CEFET, era somente curso técnico. Vinha-se em uma defasagem muito grande, veio a ideia de integrar as coisas, para um desenvolvimento do curso melhor. Na minha opinião foi o maior acerto da rede, mesmo que muitas pessoas utilizam o Ifes para o ENEM, há muitos estudantes que utilizam para entrar no mercado de trabalho, e outros que adentram o ensino superior e bancam esse ensino superior com o trabalho de técnicos que tem.

Gestor 01

São formações complementares e inseparáveis. Fazer dissociada perde-se muito a qualidade, os desafios são maiores. É um formato adequado.

Gestor 01

Mundo do trabalho pós-fordista e novos desafios da educação profissional

Vejo a formação para o mercado de trabalho não como uma coisa tecnicista como uma capacidade de resolver problemas que ajudam sim no mercado de trabalho.

Gestor 01

Eu acho ela muito importante, mas não sei se a gente consegue fazer tudo o que ela se propõe.

Docente 04

para mim um grande dificuldade é como que a gente promove essa articulação.

Docente 04

um dos grandes problemas é justamente que ele seria perfeito se a gente conseguisse de fato essa formação dita integral, porém como que a gente pode fazer isso quando a gente está construindo esse projeto pedagógico do curso, por exemplo as pessoas que estão envolvidas não conhecem muito bem dessa teoria e aí a gente fica só mesmo na boa intenção sem ter uma fundamentação. Eu sou adepto de uma educação que seja transformadora, emancipatória e transformadora. Que a gente consiga formar sujeitos ou educando, aluno estudante aluno até feio né, que ele conseguisse enxergar a si mesmo inserido na sociedade nas mais variadas esferas. Reconheça quando é um trabalhador explorado que ele tenha a ciência disso, ele tenha a ciência também do seus direitos, que ele tenha a ciência da possibilidade que ele tem de deixar de ser isso né de uma certa forma e tomar consciência, tomar as rédeas mesmo aí da sua vida. Mas também mas para mim o desafiador é como que a gente promove essa articulação entre o que a teoria que é prática, entre o que eu acredito que eu acho e o outro acha também né então acho que isso acaba sendo uma barreira tá. Então como que a gente faz para criar esse sujeito reflexível se a gente não consegue é promover essa reflexão na hora de construir esse projeto, nosso projeto. Então eu penso que é um caminho, mas que a escola anda a passos muito lentos né.

Docente 04

Eu entendo como política curricular o ensino médio integrado como um avanço O avanço em relação ao que tínhamos, antes o aluno fazia o ensino médio separado do estilo profissionalizante impedia que o estudante tivesse a oportunidade de haver uma conexão entre os conhecimentos técnicos e de Formação geral não que isso aconteça na prática, mas é previsto pelo menos na política

A política de currículo integrado a minha opinião é o suprassumo da política curricular ainda que a gente ainda não consiga efetivá-la O jovem ele não somente aprende as técnicas de uma profissão né ele aprende as concepções os princípios ou seja muito próximo a uma educação integral no homem integral né do humano integral Ele aprende toda a dinâmica que está por trás daquela profissão né Por trás do conceito de trabalho

TAE 02

Acredito que o ensino técnico integrado ensino médio integrado ele é importantíssimo no contexto do nosso país em que muitos estudantes não tenham a oportunidade de ir para o ensino superior. Alguns não tem nem essa vontade. Ensino Integrado ele é importante porque ele permite uma capacitação para o mundo do trabalho para as pessoas que vão permanecer somente com a formação de nível médio tipo que por uma série de razões não vão entrar no ensino superior
 Docente 05

Problema que eu enxergo é a oferta de cursos integrados sem o devido planejamento prévio né e depois a gente acaba tendo duas situações que a gente vê muito aqui Uma é o aluno fazendo o ensino médio integrado mas pensando somente na formação básica do ensino básico geral para fazer o vestibular o ENEM E por isso enfrentamos o problema da evasão do quarto ano que é onde no nosso atual currículo reside todas as disciplinas técnicas e o aluno veio só com interesse na formação geral para o vestibular então ele acaba desistindo mesmo não tinha interesse nenhum com o curso técnico
 Docente 05

Se não há integração o aluno que não tem interesse no curso técnico de início ele vai deixando cada vez mais para o lado o curso técnico E perde grandes oportunidades né de fazer conexões e às vezes mesmo até se interessar por aquela área que inicialmente ele disse que não tinha nenhuma identificação. Você pode passar a gostar daquela área é a partir da forma como ele vai estudando
 Docente 05

Considero o ensino médio integrado muito importante porque independente de toda a crítica que se faz a questão do estudante não seguir a carreira técnica escolhida creio que o contato que ele tem com disciplina outras que não as disciplinas propedêuticas disciplinas ligadas ao mundo do trabalho faz com que o aluno possa concluir essa etapa obrigatória da Educação com mais ferramentas para se inserir no mercado de trabalho, mais recursos né com mais capacitação porque muitas vezes o ensino médio propedêutico que as pessoas fazem porque elas são obrigadas a fazer Vejo o ensino médio integrado como um espaço de formação do indivíduo para a sociedade estamos formando pessoas para a sociedade. Então veja uma formação mais generalista e não somente tarefista
 Docente 06

A EJA nos institutos federais comprova a tese que priorizamos em nossas interpretações alguns trechos outros não.

Mas eu gostaria de destacar que a nossa política de ensino médio integrado ela é muito excludente no que se refere a EJA né. Eu acho que até o próprio estado que começou com essa política de inserir a educação profissional no ensino médio ainda está muito carente na com relação a esse público que necessita desse tipo de formação Eu acho que o IFES se ele de certa forma não leva muito a sério o ensino médio integrado para a educação de jovens e adultos
 Docente 06

Eu identifico três grupos os que querem mais, os que querem menos e o mercado. Este representado principalmente nas reformas das legislações.

[...] a gente gasta muita energia para subverter e perde muito tempo seria muito mais fácil se tudo já tivesse no papel e a gente pudesse gastar energia fazendo aquilo que já estivesse institucionalizado escrito sem ter que todo momento está subvertendo

Currículo integrado é um currículo preocupado é um currículo com uma preocupação com a formação integral do estudante e não somente uma formação para o mercado. O próprio currículo integrado em si acredito eu que exista várias formas de fazer a integração curricular não existe só uma fórmula de fazer. Tem aquelas que são naturais né que vão por grupos de afinidade. Podem ser afinidades por área né Por exemplo ali geografia com sociologia da mesma área podem ser afinidades pessoais de Geografia com matemática né e tem a integração que vai ser forçada né que não pressupõe um grupo de afinidade, mas ela está de certa forma prescrita do PPC. Na minha opinião não há uma receita para isso, é o caminho que vai dizer se a gente pode usar interdisciplinaridade para isso, se pode usar os projetos para isso, se pode usar eventos para isso

Docente 04

Vou falar um pouco sobre a nossa vivência ali no Instituto né A gente tem uma formação de qualidade isso é muito positivo para os alunos. Hoje no integrado é muito positivo que a gente tem alunos cursando ensino médio e ensino técnico ao mesmo tempo, mas no histórico do nosso Instituto a gente tem poucos alunos que seguiram a carreira técnica como técnicos. Mas tem um lado muito positivo que os alunos já têm uma vivência com esse lado profissional. Outros descobrem uma vocação acadêmica ao longo do curso né, no nosso caso querem ser arquitetos querem ser engenheiros e alguns descobrem que não é nada disso que eles querem. A gente não tá formando um técnico né não é bem isso que tá acontecendo, mas a gente tá contribuindo para construção do futuro profissional desse cidadão desse aluno. Essa formação do técnico para atuar no mercado de trabalho eu acho que tem mais nos cursos concomitantes e subsequentes. Já é um outro perfil de aluno né

Docente 07

Eu acho interessante essa opção, mas gostaria que o aluno tivesse a opção do ensino médio sem ser integrado ao ensino técnico. Como opção para o aluno é interessante.

Gestor 03

Como extremamente importante por quê é difícil arrumar emprego no Brasil né. A gente tem um número muito grande desempregados no Brasil e muitas vezes fazer o curso técnico não é garantia de emprego mas é uma porta a mais que ele se abre né o curso integrado abre uma porta muito grande que ele possibilita uma independência financeira logo após o ensino médio a gente tem exemplos aqui de alunos que precisaram e logo que terminaram o ensino médio conseguir um emprego e aí sim com essa renda conseguiram pagar a faculdade para conseguir nos estudos tem pai e mãe que é o menino fez 18 anos acabou né acabou o ensino médio agora é procurar emprego não tem condição de bancar o menino para bancar a faculdade né então o menino saindo com um diploma de técnico ele consegue ali às vezes financiar só a continuidade nos estudos mesmo ela teve aluno aqui diz que nunca é cruzar o curso técnico no meio do caminho o pai morreu pegou certificado de técnico bateu de empresa e conseguiu emprego na área E aí se estruturou depois pagou uma faculdade para ele com dinheiro do trabalho Além disso o aluno tem uma carga maior de ensino mesmo ele sai mais preparado né Porque só aqueles que fazem somente o ensino médio mesmo que ele não use esses conhecimentos técnicos que ele aprendeu isso da bagagem para ele dá uma bagagem maior introduz o Estudante em questões relacionadas ao mundo do trabalho

Docente 08

Acho válida a política curricular do currículo integrado, mas desde que a integração ocorra de verdade né. Eu acredito assim que a gente ainda não conseguiu chegar lá, mas ter a política é

importante né. Para que o aluno tenha uma formação profissional mesmo que ele não siga aquela carreira, mas ele vai ter uma visão técnica de um assunto que ajuda muito na inserção profissional e a formação geral para ele conseguir aí continuar os estudos posteriores né

TAE 03

Eu considero que o aluno para ingressar num curso técnico integrado ao ensino médio ele deve entrar sabendo que ele está entrando para sair formado como técnico e junto com isso ele vai ter a formação básica que é o ensino médio. além de ser um curso integrado entre médio e técnico o currículo precisa estar integrado eu não posso separar a caixinha aqui eu estudo química e aqui que eu estudo uma matéria que vai falar de desmonte que vai usar a química e elas não se conversam.

Docente 09

Não faz sentido um curso técnico que deixa as matérias técnicas todas no último ano. Sem contar que no último ano você deixar o estudante sem nenhum contato com as disciplinas propedêuticas é atrapalhar a vida deles né atrapalhar a entrada deles na universidade para aqueles que forem cursar

Docente 09

Do jeito que está não dá para ficar, tá muito defasado

Docente 09

Difícilmente o aluno que termina o ensino médio integrado entra direto no mercado de trabalho né com curso técnico dele muitas vezes eles querem prosseguir ali no ensino superior né. Eu particularmente eu não me preocupo muito com a parte técnica eu me preocupo muito mais com essa continuidade dele no ensino superior

Docente 10

Eu dou suporte as disciplinas técnicas, mas eu nunca deixei de focar no processo seletivo que atualmente é o Enem né. O meu foco é que os alunos consigam competir de igual para igual com pessoal que tá fazendo cursinho na escola particular na prova do Enem e eu me vejo isso fazendo isso, dando suporte para isso

Docente 10

O Ifes foca muito na perspectiva intelectual e profissional né Eu acho que para chegar no integral a educação integral tem outras dimensões que teriam que ser abordadas e focadas também

Docente 11

A integração para mim ela é bastante teórica ela não acontece na prática

Docente 11

Se a gente for pegar para fazer um estudo de quais estudantes nosso se formaram então atuando com aquela profissão técnica são muito poucos, pouquíssimos. Por que que não estão atuando? Qual que é o ponto para se analisar?

Docente 11

Trabalho como princípio educativo

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar ao leitor as (in)compreensões que gravitam em torno do conceito de trabalho como princípio educativo.

Vou tentar. Quando eu ouvi sobre essa abordagem, o que entendo educar o indivíduo, o trabalho é muito maior que a própria técnica, sem saber seu processo. A compreensão holística do trabalho. Para que a pessoa não se permita por um vício de leitura sobre o trabalho que a pessoa não se aceite somente uma peça, alienada resumidamente. A pessoa compreender o trabalho como um todo, não se permitir ser alienado pelo trabalho.
Gestor 02

Não nunca ouvi. Não sei do que se trata
Docente 07

Compreendo o trabalho como princípio educativo com uma formação integral do aluno né não é uma formação somente de mão de obra para o mercado de trabalho não é uma formação só técnica para atender o mercado de trabalho mas que lá não tem uma formação integral né
TAE 03

Eu compreendo que o trabalho né os conhecimentos técnicos deveriam ser o ponto de partida para os conhecimentos. Todas as habilidades e competências que ele queria ter no curso deveriam partir do trabalho e para o trabalho
Gestor 03

Nós nunca tivemos um curso integrado no sentido da palavra mesmo né Nós temos três anos no de ensino da Educação Básica e uma aprofundamento no último ano na área técnica. Mas, nós nunca tivemos Ensino Integrado. É praticamente isso que o campus Nova Venécia faz desde 2016 Então para te dizer ainda que o nosso projeto hoje não tem como preocupação a formação profissional do aluno acho que você organizar um currículo a partir do trabalho como princípio educativo assim né é um grande desafio
Gestor 03

Trabalho como? Não Nunca escutei esse termo
Docente 10

Histórico de planejamento curricular

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar um pouco do histórico de planejamento curricular dos sujeitos que atuam no Ifes campus Nova Venécia.

Eu participei da primeira reformulação do curso. Temos entradas e saídas acentuadas de professores, mais que permanência. Um curso que tenta se reformular sem ter uma base docente consolidada.
Feito através de reuniões com os subgrupos. Muitos diálogos setoriais, poucas reuniões do grupo inteiro.

Docente 01

Histórico de planejamento curricular sobre a atual proposta curricular 3+1

Muitos professores das áreas técnicas escolheram ficar no último ano, à época por conta do aluno já ter uma base de matemática e língua portuguesa.

Docente 01

Nas minhas experiências anteriores né de formulação de PPC foi o PPC de administração e de agricultura de outro campus. Eu acho que eu gostaria de destacar que eu achei mais interessante foi as visitas in loco no mercado de trabalho sabe nos dois casos entender as dinâmicas de mercado para a partir dela conseguir fazer uma proposta mais atualizada de projeto pedagógico de curso

Docente 09

Os processos anteriores de reformulação foram muito mais fragmentados né se restringir somente a conteúdo cada professor fazendo ali o conteúdo da sua determinada disciplina e a matriz curricular decisão sobre a matriz curricular essa agora que a gente fez em 2021 foi muito mais intencional e participativa né Em 15 anos de IFES foi a primeira vez que eu vi um processo que mais vezes foram escutadas numa proposição curricular Foi um processo muito refletido, muita gente teve que estudar

Docente 11

Não nunca participei. Essa é a primeira vez.

Docente 07

Tem dois pontos que ocorreram em reformulações de projetos pedagógicos de curso eu gostaria que não se repetisse né foram erros na minha leitura um é que a gente fazia a reunião Inicial se dividir as tarefas e cada um fazia uma parte do PPC ou seja um Frankenstein. Dividir as tarefas eu não vejo nenhum problema eu acho que operacionalmente é por aí mas a gente tinha que retornar com esses textos para o coletivo apresentá-los e discuti-los coletivamente. Isso não acontecia cada um fazia uma parte e depois colava as partes e saiu um PPC. E na matriz curricular você não estabelecia possibilidades concretas de integração curricular integração entre os componentes curriculares, que é ao meu ver um dos processos que caracteriza um currículo integrado. Se não temos integração curricular o que temos são disciplinas sequenciais sobrepostas

TAE 02

Justificativa para a reformulação

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar a concepção que se hegemonizou como justificativa para atual reformulação. Ainda que, como pode ser notado, hegemônica, tal justificativa não foi consensual.

O urgir, os prazos e o atropelo

A obrigatoriedade. Por que eu tenho que mudar? Mudou alguma coisa da lei que eu tenho que mudar. No susto. É um agir porque tem alguém atrás de mim. Tem um monstro atrás de mim.

Docente 01

A evasão como justificativa da reformulação

Existe algo não tabulado, apresentado de forma estatística para o grupo. Temos a sombra, e o mito da evasão. Que apresenta que, vamos reformular, temos evasão com 4 anos, reduzindo para 3 anos. Temos evasão sim, mas acredito que a maioria da evasão não acontece somente do terceiro para o quarto. Não trabalhamos com dados. A hipótese é um dado. Temos hábito de falar que as coisas acontecem, mas temos dificuldade. Eu preciso ver estatísticas para ver que essas coisas acontecem da forma como é dita.

Docente 01

Razões para sair do 3+1

Ter que se ajustar as novas implicações das transformações legais que pressiona para sair do Ensino Médio em 4 anos.

Docente 02

Essa demanda ela veio tanto por uma demanda institucional, uma necessidade de reformulação muito pressionada pela proposta do novo ensino médio e da BNCC, mas o Instituto Federal pela sua natureza distinta acaba aproveitando brechas legais para resistir e protelar às discussões e mudanças impostas pela reforma. Mas também percebo que é uma demanda que parte da cultura. Há uma certa resistência porque há uma cultura da sociedade que diz o ensino médio deve ser feito em três anos. Há uma cultura das famílias locais de colocar os filhos aqui dentro para ter uma formação propedêutica de excelência para fazer o vestibular, e o ensino técnico vem como o ônus de estudar um ensino médio público gratuito na cidade, em vez de enviar os alunos para o cursinho na capital como no passado.

Chegando nos terceiros ano, eles fazem o ENEM passam, pedem transferência para outra escola. As famílias enxergam como atraso de vida os 4 anos. Do terceiro ano para o quarto há sempre uma evasão. Com a chegada no ENEM eles iam embora, os recorriam às provas do ENCCEJA ou pediam transferência para o ensino médio da rede estadual que terminaria em 3 anos.

Docente 03

Açodamento naturalizado como motivo para reformulação curricular

Essa relação com o tempo traz um incomodo. Que atende uma demanda da sociedade que quer que o aluno se forme mais rapidamente ou para adentrar o mercado de trabalho ou para adentrar o ensino superior.

Docente 03

Interseccionalidade de Políticas – argumento para a redução de 4 para 3

São vários. Vamos começar com a mais complexa. A gente tem um problema de legislação muito grande que impacta diretamente na manutenção e na vida financeira do campus. Quando o MEC muda o formato de repasse da verba de custeio do campus com base não na carga horária total do curso, mas atrela o repasse com base na carga horária mínima prevista no catalogo. No caso do campus Nova Venécia a gente tem um impacto gigantesco, a gente não pode ter uma instituição que não consegue se sustentar financeiramente, a médio prazo isso é bem grave.

Gestor 01

Outro ponto foram as mudanças de legislações. Algumas boas e outras ruins. Nem boas e nem ruins, mas fogem da dinâmica da instituição, mas amarram a instituição. O novo formato do ensino médio, o novo formato proposto para o ENEM.

Gestor 01

Existe outro problema é a evasão do 3º para o 4º ano. Quando o ENEM garantia a formação de ensino médio, garantia no 3º ano que o aluno realiza o sonho de chegar no ensino superior. Para instituição é horrível, porque a instituição perde pelo que o MEC repassa para a instituição e perde pela quantidade de alunos que estão no último ano. Não conseguimos caminhar em 2022 com a reformulação, mas acredito que em 2023 essa discussão saia.

Gestor 01

Ressalto que o argumento abaixo nunca chegou de maneira clara durante o ensaio de reformulação.

Você não tem como sustentar um curso de 4000 horas recebendo por 3000 horas.

Gestor 01

Temos uma realidade que tem que ser levada à mesa, mas chegam ao fim do 3º ano e fazem o ENCCEJA. Há uma cultura que consolidou esse processo. Mas há uma evasão muito grande, e tendo esse impacto de aluno. Fazendo essa redução, temos que fazer o cálculo de número médio de alunos. Outra variável é a carga horária dos cursos. O aluno que extrapola a CH estabelecida no catálogo tem um impacto negativo no orçamento gigantesca.

Gestor 02

Temos um problema orçamentário extrapolando a CH do e a evasão.

Gestor 02

A Reforma do Ensino Médio acompanhada pelas diretrizes é que são as forças que impulsionam a mudança.

Docente 04

A gente tem um problema muito grande porque os alunos terminam o terceiro ano e aí não querem mais permanecer no IFES para fazer o quarto ano é muito já passaram na universidade por meio do Enem então eles dão um jeito para saírem isso conta para o IFES como evasão não como conclusão do aluno né. Então tem um impacto muito grande depois na gestão orçamentária do campus também lidar com esse indicador de evasão. Mas de fato é uma aposta né a gente crê que essa evasão se deve aos 4 anos de Ensino Médio. Mas que a gente só vai conseguir verificar quando isso acontecer de fato

TAE 02

Nosso último PPC é de 2015. De 2015 para cá muitas das legislações já mudaram né o perfil do estudante também mudou.

Docente 06

Você pega nosso PPC hoje aí você tem primeiro ano segundo ano propedêutico terceiro ano tem umas matérias umas matérias misturadas quarto ano só matéria técnica, que ensino médio integrado é esse? que currículo integrado é esse?

Docente 06

Para mim o que chegou como coordenador é que a gente precisa adequar a carga horária a gente começou a reformulação com esse princípio a gente precisa adequar a carga horária. Então chega uma demanda que a gente tem que de diminuir o curso de quatro para três anos adequar a carga horária para a gente sair do modelo de quatro anos para três anos para a gente reduzir evasão. Depois a partir daí chegaram um monte de outras questões né que que a gente tinha que suprimir disciplinas, que que a gente tinha que colocar a questão da interdisciplinaridade

Docente 07

O principal motivo é que a gente precisa reduzir de quatro para três anos e aí aproveitar já que estava reformulando e tentar trabalhar de alguma forma integrada. É a gente precisa reduzir a carga horária né para 3.000 horas aí a gente talvez aproveite para interligar as disciplinas

Docente 10

A gente tem que lembrar que para muitos estudantes o único espaço de acesso a uma cultura acadêmica é a escola né. O estudante chega em casa ele não tem livros ele não tem computador ele não tem internet boa então é infraestrutura da escola propicia um acesso a uma cultura que ele não vai ter em casa né então não sei se só a redução da carga horária ela na escola ela é positiva. Eu sou a favor dos três anos né Eu acho que a gente tem que mudar para os três anos mas eu tô preocupada com uns três anos em um turno só eu acho que a gente vai ter que reduzir demais né vai haver uma redução de conteúdo muito grande e vai haver uma perda substancial para os estudantes A gente precisa pensar estratégias de forma que a gente não perca a qualidade do curso profissionalizante e nem do nosso ensino médio propedêutico Aí eu só consigo ver a utilização do contraturno para os projetos né porque se não vai desidratar muito o currículo

TAE 02

Dando uma enxugada no curso eu acho que a gente consegue atender mais estudantes né porque aí você libera a carga horária de professor e consegue abrir novas turmas aumenta o nível de eficiência do serviço público é a gente consegue atender a mais gente com o mesmo quantitativo de professor que a gente tinha a gente tem

Docente 08

O ensaio de reformulação

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar as distintas opiniões concernentes ao processo que chamei de “ensaio de reformulação”. Salta aos olhos como foi o primeiro processo de planejamento curricular do *campus* focado que envolveu a comunidade docente de maneira mais participativa.

*Dentro das minhas referências o que eu consigo propor.
Olha estamos sendo ouvidos na reformulação pela primeira vez.*

Docente 01

Grupo muito bom, muito diversificado. Além de todos licenciados e com formação pedagógica, tiveram os engenheiros com visão mais pragmática, que de certa forma passa por cima de medos pedagógicos e traumas e faz a coisa andar com menos medo. Gostei da metodologia, com carga horária, para a representatividade. Houve um descompasso que melou o nosso negócio. As

diretrizes serviram como um entrave, ou se faz isso agora e a diretriz não deixa, ou será que a diretriz vai trazer essa possibilidade de inovação. Falta de ousadia, às vezes. Eu estou falando de errar, mas não comprometer irreversivelmente.

Docente 02

Contato com as legislações como ponto forte.

Por ocasião do primeiro módulo para estudar as legislações, como um pré-requisito. O sonho com pé no chão, para que o que fosse proposto fosse exequível legalmente.

Docente 02

Eu vi muita mais uma preocupação em adequar os conteúdos para caberem em três anos, muito preocupados com uma demanda de uma parcela dos estudantes em aligeirar a formação para a entrada na universidade. do que discutir um currículo integrado.

Docente 03

O contato com as legislações, a partir de outro ponto de vista.

Partir do indivíduo estudar por conta, ó está aqui, leia aí. Foi disponibilizado, mas não houve uma condução de estudo dos documentos. Faltava uma condução que buscasse um retorno coletivo desses estudos. A reitoria ainda tentou criar uma formação, mas foi uma participação voluntária, muito solta, não houve amarração.

Docente 03

Perdemos a chance de ser vanguarda por medo de ousar...

Docente 03

Ele é um processo que precisa ser bem feito. Eu tenho duas preocupações quanta mais atrasa há um impacto no custeio campus, mas existe uma preocupação quando tiver uma nova gestão essas coisas precisam estar consolidadas e isso demora muito para consolidar. O timing a gente perdeu ali em 2021.

Gestor 01

Em 2021 a gente começou uma reformulação que parecia que iria por um caminho diferente que era um processo mais formativo até por conta das mudanças de legislação que estavam acontecendo Nós começamos de uma forma diferente nós começamos nos formando para então pensar uma matriz curricular. Mas nós esbarramos em questões institucionais porque havia uma legislação nacional mas o próprio Instituto não havia regulamentado, não havia diretrizes regulamentando essa legislação. E aí nós paramos o trabalho a espera dessas diretrizes E foi muito frustrante porque a gente fez um trabalho bem participativo com propostas inovadoras para efetivar um início de ensino médio integrado. Porque na minha opinião até hoje a gente não conseguiu fazer ensino médio integrado

TAE 02

Um dos maiores focos de tensão e discussões na comissão foi as diferentes interpretações do que está na legislação.

Docente 05

Esse formato que a gente usou foi muito bom uma pessoa da área participa do coletivo leva para o grupo e traz as posições do grupo para o coletivo Só que ela possibilitando que que todo mundo contribua de alguma forma Mesmo que as ideias Nem todas sejam atendidas a gente tem uma discussão né Isso é muito importante para a apropriação das pessoas do currículo Você tem uma construção coletiva de forma responsável Depois é fornecer espaços tempos para o planejamento dessas atividades integradas Feito o planejamento criar estratégias para execução e verificar se essa execução foi bem sucedida né como foi feita Senão você coloca lá no começo do ano no plano de ensino nós vamos fazer uma atividade integrada aqui e nada sai né a gente está acostumado com esse teatro

Docente 05

Em termos de avaliar aquele processo nosso né de reformulação acho que foi muito importante a gente ter começado pela formação a gente tentou fazer uma formação de início né A gente tem um perfil docente que se limita a discussão de um projeto pedagógico de um projeto curricular somente a matriz disciplinar somente a matriz de disciplina

Docente 06

O ioiô decisório

Algo que eu avalio como ruim foi aquele ir e vir aquele ioiô. A gente decidia uma coisa depois voltava e decidia novamente aquele. Sabe isso foi muito desgastante né acabou deixando o processo um pouco frustrante porque as nossas decisões elas não eram levadas a cabo A gente tomava uma decisão numa semana na outra semana trazia novos posicionamentos e voltava a discussão tudo de novo

Docente 06

Acho que durante aquelas discussões de reformulação a gente conseguiu levantar pautas muito importantes a ponto da gente ter que interromper o trabalho pois a gente dependia de saber que que o Instituto queria fazer com o integrado no futuro né? A gente esbarrou em questões de pertinência que foram além do nosso campus, do nosso curso né Eu acho que foi muito positivo a gente conseguiu levantar muita coisa infelizmente a gente não conseguiu finalizar

Docente 07

Essa última reformulação foi uma experiência que a gente tentou avançar mas a própria rede acabou barrando né impedindo essa esse esses avanços né a gente discutiu muito e acabou por questões de aguardar resoluções legais da rede não avançando Você tem autonomia Mas você fica preso né as legislações federais as legislações institucionais né que acabam amarrando essa pretensa autonomia Falam para você criar uma matriz né que se adequa as novas necessidades mas blá blá blá né você fica preso a Convenções de uma de uma maioria

Gestor 03

A nossa experiência em 2021 achei válida pela parte de pesquisa né de trazer aí como tem funcionado outras instituições a experiência do IF de Farroupilha, do Instituto Federal de Goiás. Um ponto que eu achei muito negativo foi a validação do que a gente decidia nas discussões né a gente decidiu uma coisa depois voltava enfim esse processo ficou um pouco frustrante

Docente 08

Os conflitos foram muito para o pessoal e pouco para o institucional. A eu gosto de dar aula disso e não vou poder dar aula disso.

Docente 08

Para mim aquele processo serviu como o aprendizado né a gente teve discussões ricas, acaloradas em muitos momentos. Mas para mim faltou no início a gente traçar diretrizes pontos em que se levanta o ponto se discute o ponto que se decide. Para a gente ter um processo mais fluido. Na minha cabeça a gente já tinha chegado num denominador comum num ponto na outra semana a gente voltava lá atrás de coisas que a gente já tinha discutido porque alguém não pode estar presente e não concordou com a situação

Docente 09

O ponto positivo foi que houve discussão o ponto negativo foi tentar empurrar Reforma do Ensino Médio para gente né essa história por exemplo da minha disciplina explicar como funciona as coisas não me agradou nem um pouco. Isso vai excluir a possibilidade de aluno os nossos competir de igual para igual com alunos de escolas particulares

Docente 10

Quando a gente estava em reunião com a correria isso aí não pode, ó Isso aí eu não sei, a gente tá discutindo isso aí ainda então no final a gente acabou esperando as diretrizes mesmo para fazer a reformulação.

Docente 10

Essa foi a primeira vez que a gente fez um projeto de reformulação em que estudantes participaram né. Mas é algo bem reflexivo né como a gente faz propostas curriculares reformula e esses estudantes não participam em nenhum momento ?

Docente 11

As diretrizes para o EMI

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar ao leitor as distintas opiniões concernentes sobre as diretrizes institucionais do Ifes para o Ensino Médio Integrado, muitas delas concedidas anteriormente à publicação delas.

Não quero ser injusta. Fomos avisados que viriam diretrizes, e fizemos uma tentativa de se antecipar às diretrizes.

Docente 01

O nosso caminhar à frente do ritmo da instituição. Fizemos uma opção em caminhar a frente do ritmo imposto pela instituição. Foi frustrante esse caminhar à frente, pois em muitos momentos tivemos que tirar dúvidas com quem estava em hierarquias superiores. As nossas dúvidas estavam à frente de quem iria tirar nossas dúvidas. Então com isso a gente pisou em um vazio. Não havia amparo para aquele passo.

Docente 01

O que eu senti é que as diretrizes estavam destoantes em relação a toda formação para o Ensino Médio dada em nível nacional.

Docente 01

Enquanto a formação encaminhava para uma emancipação, algo mais autêntico, as diretrizes nos enquadram em uma caixinha. Talvez essa caixinha seja necessária para padronizar uma rede. Ele nos priva, porém, de seguir peculiaridades

Docente 01

Qual vai ser o molde que eles vão querer para colocar os PPCs?

Docente 03

Fazer parte de uma rede nos fortalece. Meu aprendizado nesse caso, sendo bem razoável, é acalmar, andar conforme meu grupo. Se determinado momento eu me dispor a andar na frente do grupo eu posso pisar no vazio. Não vai ter amparo para eu pisar. Não que vá deixar de andar em outros ritmos. Mas saber dessa possibilidade na prática, né? Antes eu tinha uma expectativa de conquistar além, agora eu não tenho mais essa expectativa.

Docente 01

O caminhar e angústia do caminhar em ritmos, referências e objetivos distintos

Algumas proposições vanguardistas elas fazem com que alguns caminhem muito adiante e o resto do grupo não acompanha e o que de fato não gera um projeto transformador porque o projeto transformador ele só vai ser se ele for coletivo e essa vanguarda muitas vezes ela não tem força suficiente para levar o resto do grupo né na verdade quem fica atrás é que freia esse grupo de vanguarda

Docente 11

Currículo Frankenstein?

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar ao leitor algumas reações a partir da indagação sobre o currículo frankenstein.

Completamente. É uma patologia. É um gatilho de adoecimento.

Docente 01

Completamente. Um remendo muito grande. Cada um no seu canto.

TAE 01

São vários cursinhos que se juntam para fazer um cursão

Docente 08

Claro. Não tenho dúvida que a nossa atual proposta curricular seja um Frankenstein

Docente 09

Captando a metáfora...

Se a gente levar em consideração esse Frankenstein como esses pedaços, né. O que é o Frankenstein? É um ser que surge de pedaços de vários outros seres. Eu tô pra te dizer que nem o Frankenstein a gente é. Porque o Frankenstein a partir do momento que ele cria vida, aquelas partes se conectam e em certo sentido elas passam a trabalhar em função daquele novo indivíduo que surge, que quer aprender, que quer viver, que sonha, que se emociona, que se apaixona. Acho

que a gente ainda está ali antes de tomar o choque. Estamos só os pedaços misturados. o Frankenstein tá deitado na maca ainda. Precisa levantá-lo. Tomar uns três choques daqueles, porque um só acho que não vai dar jeito não.

Docente 02

Currículo grande, duro e pesado

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar ao leitor as distintas compreensões, concepções e opiniões referentes ao que conceituei como currículo grande, duro e pesado (a alusão ao monstro Frankenstein). Busquei dar também destaque a outras itinerâncias possíveis imaginadas para o percurso formativo do estudante.

Nosso currículo é todo formado por aulas. Não há uma itinerância livre que permite outros espaços-tempos que contabilizem na formação dele.

Docente 01

Currículo pesado: o adoecimento que poderia ser evitado por um planejamento curricular que escutasse também os estudantes.

O que temos hoje é um relato de uma Psicologia lotada. Temos uma escola de adoecimento. Ou seja, aumentamos a tempo do aluno em um espaço de gatilhos de doenças e sofrimento. Não tenho garantia de merenda, descanso e lazer na escola.

Docente 01

Matricular em disciplinas eletivas e projetos, ter uma margem para o aluno criar alguma coisa no percurso dele fora da caixa. Não senti abertura para isso não. A gente precisa curricularizar os projetos, as eletivas, tipo um modelo de créditos.

Docente 02

Vou falar de sonho, tá? O ideal é que ele acontecesse em 3 anos. E acontecesse de maneira integral com aulas pela manhã e à tarde com mais liberdade, por exemplo. Já que estou sonhando, uma manhã que não começasse às 7 da manhã. Mas que começasse às 8h. A gente tem aluno que sai 4:30 de casa para estar aqui às 7h. A aula mais teórica pela manhã e à tarde um momento de outras vivências na escola. A gente tem condição de oferecer. Sabe. 7h da manhã tem aluno batucando na segunda-feira, 18:20 da tarde, na sexta-feira tem aluno na aula dobrada de matemática. Tem alguns aspectos da própria condição humana que precisam ser melhor arranjados. É desconsiderar que o corpo cansa, a mente cansa e às vezes é só uma questão de ter um olhar sensível para essas coisas, que é possível mexer.

Docente 02

Você deixa um espaço para o cara participar das atividades ofertadas pela própria escola sem o cara ter que matar uma aula. Poxa, nesse currículo inchado o aluno tem que escolher o que vai focar. É questão de sobrevivência a escolha. Você não deixa para o cara entrar em um núcleo de arte e cultura, em um projeto de extensão ou de pesquisa em um NEABI, no grêmio estudantil. Não há um espaço na grade que permita convergência, eu mesmo tenho que tirar menino da sala da aula para participar do projeto que ele é bolsista e aí tem toda indisposição com o outro colega professor que acha que está sendo preterido, enfim.

Docente 02

A quantidade de disciplinas cursadas é um problema enorme, enorme. Nas nossas discussões eu fui a favor daquela proposta semestral porque foi a forma que encontramos de contemplar todas as disciplinas e limitar um pouco a quantidade de disciplinas cursadas simultaneamente.

Docente 02

O currículo da forma como está hoje ele é tradicional só que o tradicional vem se deteriorando dia a dia e se tornando arcaico

Docente 08

A gente ainda está muito engessado. Eu mesmo tenho muita dificuldade de pensar outras formas, como a gente consegue na prática, tem tanta coisa instituída e já estão tão naturalizado, ainda que tenha críticas ao tradicionalismo e ao conteudismo, mas eu tenho dificuldade de pensar outras formas outros formatos. Meu desejo de participar é de aprender, tenho apontamentos a fazer de como esse currículo é cansativo, como ele provoca o adoecimento. Mas o cristalizado, é como o nome diz né, é muito difícil quebrar ou transformar. Não consigo visualizar essa transformação, esse currículo ser repensado, com esse monte de exigência a cumprir, o número de dias letivos.

TAE 01

É um problemão. Mas está tão normalizado que as pessoas não percebem como um problemão. 14 a 17 componentes não está na ordem do saudável. Quando eu falo que a escola é confortável para nós, te dou um exemplo, quando um colega tem 10 turmas para dar aula, todo mundo se sensibiliza, não pode ser assim, tem que contratar mais alguém. Quando o aluno cursa 10 disciplinas não é um problema. O quantitativo para nós é embasado em uma série de discussões, reflexões e teorias embasamentos legais e tal. E para o estudante não. Ele faz 10, 11, 12, 13 e essa não é uma pauta de discussão. Nas discussões de reformulação de PPC a questão do quantitativo de disciplinas para os estudantes não aparece.

TAE 01

É igual pensar que a aula tem começar a aula de 7h. poxa, pode ser diferente. A gente não consegue reformular

TAE 01

Outro exemplo é o tripé, ensino, pesquisa e extensão. Qual o espaço dentro do currículo para o aluno desenvolver projetos de pesquisa e extensão. Não consegue nem ter tempo dentro desse currículo para participar dos núcleos.

Docente 03

Sim. Muito. A gente vê pelo nível de stress dos estudantes. O ROD prevê que precisa ser 3 instrumentos avaliativos. Multiplique isso por 14 a 17 disciplinas. São avaliações individualizadas.

Docente 03

Integração tanto de práticas profissionais com o ensino propedêutico, o conhecimento técnico dele com ele e as propedêuticas. Tanto as atividades eletivas para treino de esporte, curso de línguas, banda, participação em projetos de extensão e pesquisa.

Docente 03

Eu enxergo a possibilidade de componentes optativos para o ensino médio a gente mantém uma base comum, mas uns itinerários que o que o estudante possa escolher também o que ele vai estudar acho que isso flexibiliza um pouco e deixa o currículo menos pesado

Docente 04

Para que todas as vivências aqui dentro, as vivências artísticas, esportivas elas estejam contempladas no currículo. Sendo por disciplinas eletivas. A valorização de todas as práticas, ele vai para o clube, vai fazer extensão, vai para o NEABI, vai para o NAC, vai fazer pesquisa, vai para o clube de xadrez, clube de teatro. E isso entra no histórico escolar do estudante.

Docente 04

14 componentes O estudante não vai dar conta ele vai ter que estudar ele vai ter que selecionar qual que ele vai dar conta aí ele acaba selecionando algumas e pretendo outras isso acirra muitas vezes uma rivalidade entre os docentes essa disputa por espaço no currículo

Docente 05

Projeto da forma Projeto da forma como ele está hoje o aluno só participa se ele conseguir se ele sobreviver às 14 15 disciplinas ao regime de avaliação dessas disciplinas as dependências que muitas vezes ele tem que cursar Então é se sobra tempo né e disposição Então a gente tem um currículo focado nas atividades de ensino e que o tripé pesquisa e extensão eles ficam mancos né uma perna hipertrofiada e as outras duas atrofiadas pela forma como a gente organiza o currículo O ideal é que ele tivesse janelas dentro do tempo que ele permanece no espaço escolar para realizar esse tipo de atividade né inclusive incluía aí atividades de lazer atividades esportivas atividades culturais atividades de arte E para garantir esse tempo né esse tempo na escola é necessário recurso né E nem todo aluno tem esse recurso para permanecer mais tempo na escola então né ele precisa almoçar fazer refeições e isso não é possível para todo mundo e a nossa assistência estudantil Hoje não dá conta de universalizar as demandas né na verdade tá cada vez mais precário cada vez menos alunos sendo atendidos

Docente 06

Esses dias um aluno me falou uma coisa que me marcou nosso 4º ano. É tão pesado acontece tantas coisas são tantas atividades tantos trabalhos para entregar que a gente não tem tempo para se preparar para o Enem e aí acaba que a gente tem que se preparar no ano seguinte né quando a gente deixa o IFES

Docente 07

Dá para ser pode ser e tem que ser e essa carga horária de avaliação de estudante é muito grande o estudante no ano tem 15 disciplinas; três instrumentos avaliativo vezes 3, igual 45 isso em 6 meses seis meses são 100 dias letivos aproximadamente a cada dois dias eles tem uma avaliação e detalhe a cada avaliação dependendo do perfil dela tem direito a uma avaliação paralela. Tá difícil é difícil para o aluno é difícil para o professor também muitas vezes

Docente 08

O integral no currículo duro

o integral de 7 horas de sala de aula é uma tragédia. Aí é melhor ficar do jeito que está.

TAE 02

Quando a gente pensa na formação integral do aluno que é muito importante da formação humana da criticidade não ficar nessa coisa somente conteúdos dentro da sala de aula acho que esse ano a gente vê alguns avanços né a gente teve a Semana da Educação para a vida a gente teve o teatro foram e acho que isso faz parte da formação do ser humano né não é só aquele conteúdo duro o que que eu vou fazer com isso a educação física né que é tão importante trabalhar a questão do corpo da mente a arte a gente tinha que ter mais isso criar possibilidades para mais teatro, para mais dança para mais música essa adoecimento que a gente tá vendo né a população de forma geral Mas a nossa escola né só trabalho só trabalho. Estou vendo uma certa evolução né algo que eu cheguei aqui tinha um professor que estava reclamando que tinha um professor que tinha um aluno que tocava violino e eu achava aquilo máximo e tinha um professor se incomodando com isso me vendo hoje a música fazendo parte do nosso campo dos nossos intervalos sabe isso também precisa ser pensado né a nossa reclamação de projeto de curso porque que esse humano a gente tá formando?

TAE 03

A cultura escolar e a padronização cultural das experiências curriculares

A cultura escolar ela é bem estruturante na forma de pensar né e eu falo isso por conta dos próprios estudantes eu vou te dar um exemplo na semana da Consciência Negra em que a gente criou atividades integradas diferenciadas eu vi uma aluna sentada exatamente nessa sala aqui construindo um protótipo e ela falou: Ai Por que que o professor não deu logo uma prova fica inventando mais trabalho então digamos assim um currículo que pretende fazer inovações né eles esbarra também no conservadorismo dos estudantes que já vem de uma cultura escolar bem sedimentada Mas isso eu tenho que falar foi numa turma de terceiro ano Eu sempre sou muito feliz em todas as atividades inovadoras que a gente que eu proponho para o primeiro ano é outra vibe né eles se empenham em tudo porque eles vêm com muita gana de passar experiências novas no IFES

Docente 04

Acho que a carga horária diária não é excessiva às vezes para algum aluno que precisa pegar um ônibus que mora fora da cidade sim, mas o que eu acho excessivo muitas vezes é a carga horária de contraturno né o aluno que fica de dependência o aluno que precisa vir fazer uma prática o aluno que precisa vir para uma monitoria essa necessidade que a gente tem de contra tu não é que sim faz essa carga horária muitas vezes ficar excessiva

Eu fico em dúvida se essa carga horária ela é excessiva ou ela é mal organizada

TAE 02

Transpor o currículo duro, grande e pesado não é tarefa fácil.

Vida de estudante não é fácil né Às vezes eu converso com as famílias aqui as famílias têm sempre um lema né: ah esse criança tá só por conta disso! Mas não é fácil não é só porque ele tá só por conta disso que é fácil dar conta disso

TAE 03

Uma parte de mim acha tanto tempo na escola é enfadonho. Quanta descoberta pode ser feita fora da escola? Mas a outra metade de mim, fora da escola o que vai ser desse tempo não-escola? Ele vai ter tempo para novas descobertas dependendo da referências que ele têm, dos incentivos que eles têm. Eu tenho medo de afirmar que ele deveria ter menos tempo de bunda na cadeira.

Eu só lutaria pelo integral, se tivesse almoço, lugar de descanso, se eu tivesse um lugar agradável. Quanto maior o tempo que ele ficar é um gatilho de adoecimento? Ou espaço agradável? Com um currículo que permitisse práticas esportivas, ensino de idiomas, práticas artísticas.

Docente 01

Não dá para ter um aprendizado em um ensino integrado integral baseado só em aulismo. Não dá para o cara ficar 7h por dia socado em uma sala de aula, sem um espaço para respirar, para descansar, para o lazer.

Docente 02

A organização tempo-espacial do currículo que favoreça o encontro. Não tem como haver integração sem espaços de encontro.

Como o encontro favorece a integração. Temos poucos espaços de encontro. Como a gente não tem espaço de encontro. Nossos espaços de encontro muitas vezes são percebidos como perda de tempo. Não tem como haver integração sem espaços de encontro.

TAE 01

A carga horária total de disciplinas obrigatórias é excessiva pois nos impede de produzir encontros. Acredito que se tivéssemos mais encontros seria mais confortável. Principalmente em uma cidade do interior onde há poucos espaços coletivos de encontros onde os saberes circulam. E de forma diversa, diferente da minha bolha que marco para ir a um restaurante ou igreja, por exemplo.

TAE 01

Se as coisas diferentes, tivéssemos espaços tempos para encontro, amenizar a exaustão da nossa permanência aqui poderíamos até aumentar as horas dele aqui. Mas desse jeito que está, creio que não.

TAE 01

Planejamento curricular

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar as distintas compreensões por meio de críticas ao atual estágio da integração curricular e algumas dicas de possibilidades para se trabalhar e pensar o planejamento curricular na instituição em foco.

Mostrando a potência que esse trabalho tem com meu grupo de afinidades né. Não sei se tem força de fazer um projeto que seja integrado em sua totalidade.

Acho que o PPC tinha que mudar de nome né. Em vez de Projeto Pedagógico de Curso, tinha que ser uma Proposta né, Proposta Pedagógica Curricular.

Docente 04

Sabe a lei de um terço do nosso plano de carreira um terço de planejamento né que todo professor tem direito, na verdade não é planejamento esse um terço isso é execução fora da escola que muitas das vezes a gente não está em atividade de planejamento a gente está corrigindo prova corrigindo trabalho né fazendo reuniões com a equipe pedagógica com a coordenação enfim, mas planejamento mesmo principalmente planejamento curricular ele não ocorre nesse tempo que seria destinado ao planejamento. Mas é importante falar que o planejamento não é encarado institucionalmente como trabalho do professor né Professor parece uma máquina de execução somente no período que ele está na sala de aula esse trabalho que é invisível ele é também

invisibilizado. Até como a forma das nossas reuniões de planejamento são organizadas elas demonstram muito isso né? Geralmente são reuniões de informes gerais. A instituição contribuiu também para que cada um dispersasse fizesse a sua parte e não discutir objetivos comuns

Docente 04

Para mim deveria existir a interdisciplina, uma disciplina, ou um tempo-espaco disciplinar para o trabalho coletivo multidisciplinar.

Docente 04

Como induzir o encontro, o coletivo?

Para mim o ponto crucial é que você não consegue ter currículo integrado sem planejamento coletivo. Você não consegue ter um currículo integrado se você não tem espaço tempo para a integração curricular. Esse espaço tempo começa no planejamento docente Não adianta uma matriz curricular linda com previsão de integração curricular se não houver na proposta curricular o espaçotempo necessário para que os processos para que os professores possam se encontrar possam discutir coletivamente o acontecer do currículo é necessário que haja esse espaço tempo coletivo para o professor planejar conjuntamente

TAE 02

Dicas para o roteiro de um planejamento curricular

A comissão é representativa, o que é representação?

Ela precisa ter uma base formativa precisa conhecer do que está falando ela precisa se dedicar a fazer pesquisa, comissão que comece com formação. Atualmente você uma possibilidade de fazer pesquisa que não havia antes, conhecer outras experiências é fundamental. Conheça legislações, princípios e teoria. Conseguimos sedimentar nossa concepção de integrado, aspectos técnicos 4 ou 3 anos, um turno ou integral, depois a negociação de poder sobre a matriz curricular. Algumas formações terão que ser levadas para o coletivo. Talvez, essa formação seja uma contribuição importante para seu trabalho.

TAE 02

As possibilidades de integração via interdisciplinaridade elas tem que ser pensadas desde a construção do PPC. Não adianta você pensar na construção de um PPC fazendo control c control V né então tem aquela comissão que a gente participou tem um detalhe dela que eu acho muito importante que eu gostaria que não fosse perdido e que precisam ser afinadas. Então a gente tem a matriz de disciplina por exemplo a gente tem a disciplina de Isostática ele sabe o que a gente precisa em matemática em física em química então ele sabe o que ele precisa nessas matérias então a gente dialoga com essas matérias tenta fazer com que elas andem concomitantemente Então professor na matéria técnica sabendo que que ele precisaria de matemática física e química ele sentaria em um determinado com esse momento para discutir as possibilidades de interdisciplinaridade sabe sabendo que ele faz uso dessas disciplinas dentro da disciplina técnica Então tem um papel fundamental que vai exigir tempo que é a organização curricular e a distribuição de conteúdos e quando a gente pensa em organização curricular a gente pensa muito na nossa carga horária carga horária que não pode perder mas a distribuição de conteúdos da forma como ele vai estar vai definir muito onde quem vai ficar quando

Docente 05

Falta conhecimentos básicos de legislação para o nosso corpo docente. Precisa ter a formação com foco para depois haver a negociação da matriz.

TAE 02

A burocracia como elemento no planejamento curricular

Gostaria de registrar que durante a pandemia foi possível contornar entraves burocráticos colocados pelo sistema acadêmico, que durante mais de 10 anos, nunca se conseguiu.

Docente 01

Quando a gente vai fazer uma proposta curricular, o sistema acadêmico não pode ser estar a nossa frente. Propostas autênticas compatíveis com a realidade do nosso campus, não pode ter o balde de água fria, a pessoa que fica apontando que isso é impossível no sistema. Sistema é para nos servir. Não que eu seja senhora do sistema. Existe seres humanos que fazem o sistema, não ele que faz a gente, né? Eu preciso criar um sistema que me sirva. Geralmente olha-se para o sistema para ver o que ele permite. O sistema acadêmico não pode conduzir e formatar o nosso planejamento curricular. A todo momento o sistema acadêmico aparece como empecilho a qualquer mudança desejada.

Docente 01

A gente precisa explicar todos os parâmetros para a gente chegar a conseguir fazer a reformulação.

Gestor 01

Quais são os princípios que vão definir a aglutinação

A gente precisa gostar do PPC também. Não consigo imaginar que isso vá acontecer com todas as disciplinas, depois de anos na educação, beira a utopia. Minha visão é naquele caminho de você entender o que é o curso, você consegue fatiar quais as fases que o aluno passaria para alcançar aquele objetivo. Cada semestre teria um tema pois facilita a interação com aquele professor que não tem afinidade. Esses temas por semestre ou por ano, acho complicado o processo de acompanhamento disso tudo. As disciplinas xyz trabalhando o projeto tal, e aí você tem professores que não se entendem, e isso é o mais comum. Tem que ter mecanismos indutores com um entendimento geral do curso para acabar com esse monte de mini-curso dentro do curso. São poucos colegas que conseguem hoje dá uma resposta sobre o perfil do egresso e objetivos do curso. Acho que a integração por temas.

Gestor 01

E toda uma burocracia que tem que ser vencida que acaba formatando a nossa forma de trabalhar. A gente precisa ter mais clareza o que a gente quer formar para definir os temas. Isso pode ser um capítulo padrão, você pode colocar nos anexos os temas transversais possíveis. O tema principal tem que estar atrelado ao objetivo principal do curso. Mineração vai ter prospecção e extração. Se fazer rocha ornamental, petróleo, água, gás. Não importa, mas não pode estar fora.

Gestor 01

Planejamento curricular

Temos que trabalhar uma proposta que tente mitigar as perdas

Gestor 02

Planejamento curricular – operações de currículo

A exigência que vai haver na vida do aluno em 3 anos vai ser maior. Qual a perda que vai haver pela necessidade de enxugamento?

Gestor 02

Eu tô bem preocupada sim com a redução de quatro para três né E como é que vai ficar os alunos estou preocupado com os alunos né já é pesado em quatro anos em três eu creio que vai ficar mais pesado ainda Hoje depois de tudo que eu já li já vi já percebi eu acredito que a gente consiga fazer uma carga horária do curso à distância para não perder tanto o conteúdo assim com essa redução Eu ainda não consigo visualizar essa quantidade de conteúdo e o jeito que é passado o conteúdo dentro dos três anos não sei qual que é o arranjo que vai ser feito que os docentes vão fazer para a gente conseguir colocar tudo dentro de três anos Para repensar a questão da quantidade de componentes a gente teria que pensar a questão de se trabalhar por áreas né Tá se pensando muito nessa possibilidade de trabalhar por área acho que vai ser bem difícil que faça uma observação que a própria diretriz não vai permitir esse tipo de trabalho

Gestor 03

Planejamento curricular e o Frankenstein. A própria divisão de tarefas tão despretensiosamente naturalizada, contribui na construção de protótipos de Frankenstein.

A minha própria função dentro da comissão de reformulação do PPC é um Frankenstein. Ele é um Frankenstein por questões até operacionais. Não vejo que o problema esteja aí O grupo não consegue fazer tudo. Qual o tempo de costura dessas partes? Qual linha vai ser usada? Dentro das minhas referências não consigo ver outra forma de operacionalizar que não seja um Frankenstein, ou seja cada. Como vou fazer esse acabamento, essa costura, o material usado pode melhor esse Frankenstein.

Docente 01

Primeiro passo para mim nessa reformulação do PPC é formação né você tem que ter você tem que ter conhecimento das legislações do perfil do egresso Apesar de ser uma comissão trabalhei em comissão todo mundo que trabalha com integrado tem que estar envolvido Para mim esse é o maior desafio Depois tem um monte de gente que não quer se envolver com um processo depois processo concluído reclama que não foi envolvido Outro passo que eu acho muito desafiador é escrita que geralmente quando a gente pede alguém para escrever copiar e colar. Uma comissão que funcionasse como se fosse um Núcleo Docente Estruturante né do superiores ou seja uma comissão que acompanhasse a implantação do PPC e realmente avaliasse né sugerisse Depois aperfeiçoamento melhoras na no processo Acho que tem que ter planejamento coletivo acho que as PIP elas vão que tem que ser planejada no semestre anterior vão ajudar nesse planejamento coletivo do curso Com essa reformulação professor da área técnica não vai conseguir só direcionar os conteúdos deles para a formação para o trabalho ele também vai ter que ajudar a reforçar a base né o que eu chamo de conhecimento básico não dá para o cara falar de engenharia de Minas falar de planejamento de mina sem falar de física e química sabe então vai ter que ter uma reformulação inclusive dos conteúdos da área técnica

Gestor 03

Dica de roteiro: quem leciona o que?

Um grande seminário que todos saibam minimamente o que o outro leciona.

TAE 03

Precisamos entender nossos valores e propósitos envolvendo toda a comunidade educativa E quais Dispositivos pedagógicos utilizar para alcançar esses valores

Docente 11

Planejamento curricular e participação do público-alvo na sua construção.

Seria integrado se a gente criasse mais espaço se os estudantes pudessem participar desse planejamento, sabe. Sabendo que isso é um grande desafio. Onde eles possam trazer seus anseios, desejos, pensar junto com os professores esse planejamento. Acho que os estudantes sempre podem trazer elementos que vão para além do conteúdo formal.

TAE 01

Sim certamente pelo o que nos impede de construir e também por vezes ele acaba se distanciando daquilo que possa fazer sentido para a formação e para a vida do estudante.

TAE 01

Que não viesse em forma de palestra, mas em forma de entrevista, como em grupos focais. Nos espaços formais institucionais os estudantes tem tido suas participações minadas, anuladas.

TAE 01

Parte da reformulação curricular fomentar os coletivos estudantis

TAE 01

Teto: mais uma dica do roteiro para neutralizar o currículo da exaustão.

Tem que haver um teto de componentes que o estudante possa cursar de maneira simultânea de forma a não adoecer por estafa.

Docente 05

A jornada de integração né Ela deveria ser um evento anual do campus no qual a gente apresentasse os resultados desses projetos que foram realizados de forma integrada

Docente 05

O primeiro ponto para mim para acontecer integração curricular é a formação docente não dá para achar que esse monte de professor que é só bacharel vai conseguir compreender uma organização curricular diferente O segundo é ter tempo e espaço se você não tem tempo espaço dentro da sua carga horária Bom mas você me fala eu tenho uma hora de planejamento para cada uma hora de aula mas no final é só uma hora de planejamento é 1 hora de execução de tarefas também né além de planejar as aulas eu tenho que corrigir exercícios provas trabalhos então para um planejamento integrado tinha que haver um momento em separado sabe de planejamento mesmo coletivo né Não dá para ser individualizado porque senão você não faz integração

Docente 06

Comunidades disciplinares: cada um no seu canto fazendo o currículo integrado.

Por exemplo eu fiz meu plano de ensino a fulana fez o plano de ensino dela em nenhum momento a gente tirou para harmonizar os nossos conteúdos sabe muitas vezes a sobreposição eu tô falando aqui o outro tá falando lá mas não há uma harmonização do que que a gente tá falando. A ideia de reformular revisar os PPC uma das etapas era essa não é a gente fazer a construção das emen Tas dos planos de ensino coletivamente. Os planos de ensino das disciplinas deveriam acontecer coletivamente.

Quando começar as conversas o pessoal falou em fazer por área mas eu acho que por área não é suficiente

Docente 07

Agora em 2023 a gente tem que fazer uma reformulação substancial eu não sou a favor de mexer uma coisinha aqui e ali falar que fez uma reformulação a gente tem que pegar essas demandas esses principais gargalos e tentar mexer né esse excesso de componentes disciplinares cursados pelos 14 componentes curriculares não tá dando né Tratar interdisciplinaridade a integração de forma mais séria né tentar harmonizar os componentes curriculares de forma tornar as coisas mais leves Isso vai trazer uma qualidade para o aluno Mas só vai acontecer se a gente fizer uma revisão do PPC efetiva se a gente fizer uma revisão formal não não vejo possibilidades de mudança não
 Docente 07

Do ensaio ao “pra valer”.

Acho que a revisão de PPC vai acontecer em 2023 e a gente não pode perder aquele trabalho que a gente fez ali a gente levantou muitas questões importantes
 Docente 07

A construção dos ementas do projeto da disciplina precisa ser um trabalho coletivo.
 Docente 07

Uma grande reunião em cada professor apresenta o projeto da disciplina.
 Docente 07

Façamos testes de matrizes com oito a dez componentes como teto.
 Docente 07

Acho que nas culturas reformulações a base comum precisa ser comum não dá para um curso ter uma carga horária maior que o outro de matemática né os conteúdos de biologia serem diferentes eu acho que a base comum ela tem que respeitar isso para garantir para o estudante independente do curso técnico que ele escolha acesso a esses conhecimentos aí que ele vai precisar depois
 Docente 08

É um dilema né muitos componentes é um problema mas eu penso por outro lado poucos componentes seria a solução? Eu acho que além da interdisciplinaridade eu acho que a gente tem que a gente tem que considerar a carga horária EAD hoje eu não consigo enxergar um técnico formado que não sabe abrir uma plataforma sabe aí vai ser contratado vai fazer uma entrevista à distância não sabe nem a não sabe nem abrir uma plataforma um zoom ou qualquer outra para conversar com alguém
 Docente 08

*Tem que ter capacitação para professores né vou dar exemplo professor de matemática entra para dar aulas de matemática no curso de mineração ele vai dar exemplo do tamanho de uma jazida né um cálculo de um corredor de uma mina. Os exemplos podiam estar mais contextualizados né e sem integração sem esse planejamento conjunto sem o aluno sem o professor conhecer o trabalho do outro é difícil dar esse exemplo né. Aí você vai falar fazer exemplo de matemática falando de laranja
 Trocar a laranja e abóbora por lajota e minério.*
 Docente 08

A EaD na educação básica

A carga horária EaD não pode deixar de ser pautada sou contra não colocar nada porque depois você não pode exigir nada do cara depois disso entendeu seja uma parte de uma disciplina seja uma disciplina inteira EaD mas eu acho que depois você não pode exigir nem do docente nem do estudante que está sendo formado

Docente 08

Não dá para fazer uma integração sem pensar o que o aluno vai fazer lá fora no mercado não dá para pensar na integração sem pensar no mercado. Eu não vejo integração sem pensar no mercado não vejo o mercado somente como uma forma de exploração trazendo vivências reais contextualizadas não é integração de teatro é integração de O que que a ciência traz e o dia que você coloca em prática no mercado

Docente 09

O que não pode faltar no Planejamento Curricular?

Considero que não pode faltar representatividade de todas as áreas de trabalho docente

Docente 09

Planejamento Curricular, EaD e planejamento de infraestrutura

Eu acredito que uma das estratégias para neutralizar esse peso do currículo é usar porcentagem que nos é possível de EAD E aí ele vai escolher se ele vai utilizar o espaço da escola né para usar os computadores na escola e aí tem que fazer toda uma adaptação estrutural que os computadores da biblioteca não dão conta é tem que deixar um laboratório de informática disponível para esse aluno que não tenha

Tem Laboratórios fora da agenda dos professores porque os computadores da escola hoje a biblioteca não dão conta e não é toda da família que tem estrutura para computador e internet para esse aluno acompanhar o EAD

Docente 09

Planejamento curricular para a integração: a via dos projetos

Podemos trabalhar por agrupamentos. Não necessito ter a disciplina Projeto Arquitetônico. Posso ter a disciplina projetos. No mesmo bloco posso ter arquitetônico, hidráulico, elétrico, estrutural. Qual o agrupamento podemos fazer com os agrupamentos afins?

Docente 01

Dica para o roteiro que aparece novamente

Precisaríamos nos mostrar para os nossos colegas. EM que momento de espaçotempo isso é possível. Qual é o meu conteúdo, como apresento?

Docente 01

Meu modo de pensar é utópico, mas eu preciso dele para continuar andando. Igual uma cenourinha na minha frente. Se eu pensar que nada disso é possível, eu posso desistir da minha profissão, eu posso adoecer, ou pedir licença por depressão coisas que já são tão próximas da vida de um professor.

Docente 01

Na educação a gente perde o pique da história. As legislações ficam caducas, a gente não consegue consensuar e aí depois vem a pressão das instâncias superiores que bate o martelo, atropelando e desconsiderando o acúmulo de discussão. Não tô dizendo que a discussão foi ruim, longe disso, eu tô dizendo que a gente precisa gerir o processo para que ele não caduque.

Docente 02

O que é necessário para galvanizar o Frankenstein?

uma discussão séria sobre integração curricular que se passa por um estudo de concepção, um tempo contínuo de planejamento e avaliação do desenvolvimento curricular, passa por uma boa vontade da instituição e dos setores que fazem parte em querer a integração curricular, no sentido de abrir possibilidades para rupturas de tempos e espaços, e financiamento para essa transformação.

Docente 02

Finalidades pedagógicas no planejamento curricular

Onde é o meio termo entre que o aluno quer, que o mercado precisa e o que a gente pode inovar e abrir mão de conteúdo sem que o aluno não vai ter problema em uma prova, sem ter problema em uma avaliação. Toda vez que eu vou fazer um projeto diferente na minha disciplina eu tenho que abrir mão de um monte fórmula que é cobrado depois, conteúdo, às vezes que preciso fazer um experimento uma duas semanas três quatro semanas e você vai ficar estacionado em um conceito.

Docente 02

Pensar um material didático que facilite a integração.

Docente 03

Espaçotempo curricular e burocracia.

Plano Individual de Trabalho precise ser rearranjado para que contabilize de fato as horas de trabalho coletivo. Como isso vai ser contato no Plano de Trabalho do professor?

Docente 03

Precisamos pensar em atividades eletivas (curso de línguas, esporte, extensão, pesquisa, música)

Docente 03

Integração tanto de práticas profissionais com o ensino propedêutico, o conhecimento técnico dele com ele e as propedêuticas. Tanto as atividades eletivas para treino de esporte, curso de línguas, banda, participação em projetos de extensão e pesquisa.

Docente 03

Planejamento curricular da integração curricular

Os excertos a seguir, como uma sequência da seção anterior, foram agrupados com a finalidade de dar destaques a alguns pontos que apesar de não representarem “padrões de repetição”, tem relevante contribuição na construção da compreensão sobre o tema e suas possibilidades de intervenção.

Currículo vivido, prática curricular e planejamento curricular.

Houve uma transformação gradual do curso de edificações pouco alardeada, mas que pode contribuir muito para as reformulações curriculares futuras. Ela não foi percebida porque ela aconteceu gradualmente, da prática dos docentes. como se trabalhar de forma interdisciplinar, como trabalhar com projetos, como sair do modelo de avaliação por provas e uma avaliação processual por meio da entrega de etapas de um projeto.

Docente 07

A EaD na educação básica.

Acho que eu vi uma resistência muito grande da instituição em relação a EAD porque o catálogo já prevê essa possibilidade 20% do curso e ofertado EAD e a instituição bateu o pé que não queria né fez de tudo para dificultar essa discussão encaminhou para uma interpretação até enviesada do que estava escrito no catálogo. Lembrando que após a discussão o catálogo foi reformulado né e a redação realmente ficou mais clara

Docente 08

A seguir um ponto que apareceu muitas vezes, dica importante de roteiro de planejamento.

Para ver a integração curricular são várias coisas né primeiro. Um professor tem que saber ou tem que ter um conhecimento mínimo do que o outro Professor trabalha ali se não fica caixinhas isoladas isso é muito importante. Para integração curricular é importante uma rotatividade menor de professores né Não dá para ter dois três professores em um ano acho que seria interessante por exemplo que matemática fosse Fulano que pudesse fazer as reuniões de planejamento junto

Docente 08

A gente precisa ter integração do curso ao longo dos anos letivos não somente pontualmente sabe esporadicamente

Docente 09

A Integração curricular vista pela ótica das afinidades pessoais. A indução prescritiva de integração como “forçação de barra”.

Eu só consigo ver a integração com disciplinas afins né senão eu acabo vendo uma forçação de barra

Docente 10

Você aproximar o currículo das necessidades do mercado é você pensar na proposta do Instituto né quando o Instituto fala incremento dos arranjos produtivos locais a gente tem que levar em consideração também ao pensar o currículo

Docente 09

Tudo é importante mas o que é prioridade o que estamos precisando para desenvolver a nossa região eu tenho que estar preocupado com isso

Docente 09

Para ser integrado realmente tem que haver esse diálogo entre as áreas né Por exemplo o estudante precisa ver sentido para não ser um monte de gavetinha né a gente abre uma gavetinha de matemática uma gavetinha de português na gavetinha de geografia Quantas vezes a gente já ouviu que o professor da área técnica tá trabalhando o mesmo conteúdo de uma disciplina de Formação geral e não houve diálogo nenhum sabe tem tanta integração entre as disciplinas técnicas com as técnicas tanto das disciplinas da área técnica com a área propedêutica Integração é fazer sentido é o aluno o que que eu vou fazer com isso que eu tô aprendendo né como é que eu vou aplicar seria mais rico para o aluno e ficaria menos pesado para eles com esse monte de prova esse monte de avaliação quando a gente senta com os alunos para fazer um plano de estudos a gente vê que não tem realmente tempo para eles estudarem né Se tiver dependência ainda acho que tem que ter essa conversa entre as disciplinas para construir sentido no currículo

TAE 03

A integração vista como estratégia de desinchar a proposta curricular.

Mas eu vejo na integração uma possibilidade de redução mesmo de conteúdo né Eu acho que a gente tem Precisa ser revisto tudo né que corre o risco da gente reduzir para 3 anos e os meninos ficarem mais sobrecarregados com acúmulo de conteúdo precisa haver uma redução drástica do conteúdo e vai ser um desafio muito grande

TAE 03

Acho que como sugestão né é que a gente tem que tirar um pouco aquela ideia de que o PPC é a matriz curricular e o resto a gente faz porque pede lá né porque é obrigatório Mas o que importa mesmo é a matriz Mas a gente não pode fazer fugir de fazer uma discussão pedagógica uma discussão sobre avaliação uma discussão sobre metodologia Precisa de uma discussão geral na construção de ementas né Não pode ser aquilo assim o professor de física faz a matriz de física o professor de geografia faz a matriz de geografia a ementa de geografia

TAE 03

Quando a gente pensa a formulação de projeto de curso a gente tem que pensar também que ser humano que a gente está formando que a gente quer formar né

TAE 03

O mundo está em constante transformação né não é concebível você permanecer 10 anos com o mesmo PPC com o mundo em transformação o conselho profissional que a gente cita no nosso PPC e nem existe mais o programa que a gente usa para desenho tá desatualizado sabe e tá lá na ementa Se for ter que seguir realmente a ementa é uma ementa desatualizada então a gente precisa ter mais dinamismo nessas revisões de projetos de curso né o mundo tem se transformado de maneira muito acelerada e a gente não pode achar que a gente pode se dar ao luxo de ficar para trás assistindo.

Estamos há sete anos sem atualizar nem a matriz curricular. E a gente não pode não considerar o perfil profissional esperado pelo mercado né muitos estudantes anseiam entrar no mercado de trabalho é negar um direito ao estudante essa preparação para o mercado também. Porque se eu estou formando de uma forma integral eu não posso anular essa dimensão eu tenho que saber como o mercado está funcionando e o que o mercado está demandando

Docente 09

Acho que quando a gente fala de integrada a gente lembra muito do ensino propedêutico e do ensino técnico né mas eu gostaria de colocar variável humana também que a gente tem quando vai

fazer um currículo integrado além do ensino propedêutico e do ensino técnico tem a variável ser humano a gente tem que pensar no currículo que nós estamos formando seres humanos
 Docente 09

Por trás de um professor tem um ser humano então esse processo de integração para mim ele tem que ser iniciado por pessoas que tenham afinidade umas com as outras se não não vai funcionar Tá se pensando em afinidades disciplinares né relacionado aos conteúdos Mas quem faz esse trabalho são seres humanos e se não houver afinidades entre seres humanos não vai haver integração curricular. Para mim é fundamental que o trabalho comece respeitando as afinidades dos profissionais Essa reforma ela não vai acontecer de uma hora para outra e essa reforma que eu tô me referindo é uma reforma de ideias Você tem professores hoje com 10 15 20 anos de carreira e fazer uma desconstrução não é fácil E ela seria mais fácil começando com afinidade de pessoas afinidades pessoais E não afinidade de conteúdo
 Docente 10

Indução do planejamento coletivo de professores

Outro ponto de destaque nas entrevistas foi a questão da indução do planejamento coletivo dos professores. Em um currículo fortemente compartimentado, a indução de atividades e planejamento coletivo dos docentes é algo improvável. Outro ponto que aparece que merece destaque é possibilidade de o *espaçotempo* de aula ser compartilhado por mais de um docente. Experiência potente que pode fortalecer a integração curricular do currículo integrado.

Nosso tempo não pode ser tempo livre
Eu já vi isso acontecer no nosso Ifes. Alguém no auditório você tem tempo livre para combinar com seus colega. Agora é de 13 às 17, é tempo para planejamento junto com seus colegas. É tempo de planejamento conjunto, vá! Os professores não sabiam nem como ir. Como assim vou planejar junto? Precisa de uma mudança estrutural, um processo, uma mudança de paradigma e parâmetro. E saber que temos pessoas muito competentes, precisamos abraçar o processo. Não chega ao perfeito. Um passo adiante e não se está no mesmo lugar. Abraçar a possibilidade de erro de processo, sem apontar tantos os dedos. Eu faço o bom e outro está me atrapalhando de fazer o bom do processo. É o mesmo que chegar para os alunos com metodologias ativas. E de o dia para a noite, você é o protagonista de seu aprendizado.
 Docente 01

As aulas compartilhadas também precisam de uma normatização. Por exemplo o PIT não aceita o compartilhamento de aula. Você tem que planejar coletivamente com seu colega e você vai entrar junto com seu colega. Tive uma experiencia no técnico em Meio Ambiente. Você precisa mudar uma série de regulamentações, né? Você tem o ROD, você tem o PIT.
 Docente 03

Lembrando daquela discussão que a gente teve da integração curricular ser induzida por projetos integradores mesmo né e não dentro da carga horária de um componente curricular né vamos lembrar aqui que a gente já vai sofrer uma redução muito grande da carga horária dos nossos componentes né saindo de quatro anos para três anos então há um limite do que a gente consegue trabalhar dentro da BNCC com a carga horária disponível então acho que esse modelo que foi colocado na diretriz não ficou bom não porque a gente já vai ter um grande desgaste com redução de carga horária em vários componentes curriculares E aí o projeto de integração curricular ele

acontece dentro da carga horária da disciplina e não dentro de um da carga horária de um componente curricular chamado seminário projeto integrador Vou dar um exemplo: por exemplo se eu for ensinar estatística e dar os exercícios passar os conceitos é uma coisa, outra coisa é utilizar as ferramentas de estatística para desenvolver uma pesquisa ou um projeto em conjunto com outros professores. Isso gasta muito mais tempo né então não é possível que isso aconteça dentro da carga horária da disciplina sendo que eu tenho uma ementa para seguir, tem uma pressão de BNCC para seguir, tem uma pressão de ENEM para seguir, acho que a integração curricular feita dentro da carga horária de disciplina individualizadas ficou precário

Docente 05

Espaço-tempo curricular para componentes pluridisciplinares e institucionalização de avaliações integradas.

Docente 03

Se não houver mecanismos indutores do planejamento coletivo, ele não vai haver. A rotina esmaga e muitas vezes quando você faz uma parceria pedagógica muitas vezes a própria máquina curricular esmaga né porque você tem que fechar nota até determinado prazo de determinada maneira e acaba cansando esse trabalho. Acontece uma duas vezes e depois a pessoa desiste porque tem todo uma quantidade de forças que vão contra esse tipo de trabalho entendeu

TAE 03

Não adianta falar ó agora é tempo de planejamento coletivo para vocês não há essa cultura se não há não houver uma proposta indutora. Eu acho que o pedagógico ele tem uma participação chave nesse processo de induzir de forma organizada o processo de planejamento coletivo ele não vai ocorrer não adianta crer na autonomia docente nesse caso nesse processo entendeu não é interessante é o mais trabalho

TAE 03

Eu vou seguir naquele mesmo exemplo né vamos supor que eu tenho uma disciplina envolvendo área propedêutica e área técnica Ou duas disciplinas técnicas né isso não é empecilho acho que em algum momento elas têm que acontecer sim para que que é isso que eu estou aprendendo isso em física para que que eu tô aprendendo isso em matemática né para aprender a fazer uma projeção né você vai fazer um desmonte a prancha vai cair vai cair em qual angulação Quanto de distância eu vou proteger? Qual o cálculo eu tenho que fazer? E essa é uma atividade que eu falo que tem que estar os dois professores juntos para realização não é cada professor no horário da sua aula falando da aula não é o professor na minha aula e eu na aula dele mas nós dois no mesmo momento juntos ministrando a aula conjuntamente.

Docente 09

Como ficará o arranjo caso a integração curricular conceba simultaneidade de docentes em um mesmo tempo de aula?

Docente 09

Quando você pensa dentro da própria matriz as condições de integrar. Na matriz curricular criar espaços/tempos, disciplinas integradoras. Você garante o espaço tempo para que exista. É nela que os professores de matemática, de sociologia, da área técnica vão pensar conjuntamente a oferta daquela disciplina.

Docente 03

A gente precisa desfragmentar os espaços também né manter a ocupação dos espaços da forma como está cada um no seu na sala de aula também não vai promover um uma interdisciplinaridade uma integração curricular

Docente 11

Mini bacharelismo

Os excertos a seguir foram agrupados com a finalidade de mostrar ao leitor um conceito emergente muito importante. Ele é um desses conceitos que transborda as intenções de pesquisa, mas tem uma potência de ampliar o espectro compreensivo sobre a Educação Profissional e Tecnológica. O mini bacharelismo reflete muitos processos imbricados: formação docente, prática docente e prática curricular. Demonstra com perspicácia as transformações das práticas docentes em um processo educativo secular – a educação profissionalizante.

Acho que o grande segredo é verificar o que nesses componentes podem ser aglutinados. A partir do momento que você entende da formação técnica que você quer passar, a partir do momento que a gente entender que estamos formando técnicos e não mini-engenheiros. Não queremos formar mini-engenheiros, temos técnicos. A partir de entender qual é o objetivo do curso, a gente consegue estabelecer o que que a gente vai formar, e não é um mini-engenheiro. No passado isso era possível, você fazia um curso de 5000 horas e recebia por 5000 horas, hoje não é mais possível. Mas o princípio para conseguir aglutinar a gente tem que entender os objetivos daquilo que estamos formando.

Gestor 01

O que a gente ouve muitas vezes falar que é um mini bacharelado né

TAE 03

A gente muitas vezes é acusado de tecnicista né mas acredito hoje que nós estamos longe daquele tecnicismo das antigas escolas técnicas federais das escolas de Aprendizizes e artífices nós estamos muito mais para uma escola de mini bacharéis mini bacharelismo

Tecnicista né pelo menos ia para o laboratório e tinha uma preocupação em ensinar o saber fazer né agora a gente não tem mais isso acho que parte da formação dos nossos professores né que muitos deles são bacharéis eles acabam reproduzindo a forma como eles adquiriram conhecimento e muitos deles não são técnicos né são apenas bacharéis então fica um curso muito esvaziado no sentido de Formação técnica mesmo profissional

Gestor 03

Acho que o grande segredo é verificar o que nesses componentes podem ser aglutinados. A partir do momento que você entende da formação técnica que você quer passar, a partir do momento que a gente entender que estamos formando técnicos e não mini-engenheiros. Não queremos formar mini-engenheiros, temos técnicos. A partir de entender qual é o objetivo do curso, a gente consegue estabelecer o que que a gente vai formar, e não é um mini-engenheiro. No passado isso era possível, você fazia um curso de 5000 horas e recebia por 5000 horas, hoje não é mais possível. Mas o princípio para conseguir aglutinar a gente tem que entender os objetivos daquilo que estamos formando.

Gestor 01

O ENEM como finalidade pedagógica de um currículo propedêutico

Os excertos abaixo selecionados visam situar uma discussão recorrente na literatura acadêmica sobre como testes/avaliações centralizadas têm grande poder sobre o planejamento curricular e a regulação da seleção de conteúdos a serem ensinados. Dentre as várias contribuições dos pares, encontrei uma máxima emergente: O ENEM não é um exame do Ensino Médio. O ensino médio é um preparatório para o ENEM.

Eu vivo o sonho de meu componente não ser cobrado no ENEM, o que me dá um respiro gigante, me dá liberdade de trabalhar.

Docente 02

Muitos defendem a presença deles do currículo pela quantidade de questões do ENEM. Na verdade, você inverte. O ENEM não é um exame do Ensino Médio. O ensino médio é um preparatório para o ENEM. O ENEM é uma ideia boa. Mas quando casou com o SISU que também foi uma ideia boa. A gente tinha que pagar e fazer três quatros vestibulares, você tinha que viajar pagar passagem, chegar cansado. Mas quando casou as duas coisas o ENEM virou o vestibular, e a aí a lógica é mesma. O ENEM trouxe uma outra dinâmica para o ensino médio. Quando o SISU foi atrelado ao ENEM foi lhe dado um outro status. Você não vê esse status no ENADE, na Prova Brasil. O cara embarca se não pega o conteúdo fica de fora.

Docente 02

Afinal essas escolas elas não estão trabalhando simplesmente como funciona as coisas né Elas estão trabalhando conceitos que vão ser cobrados no Enem e depois na universidade

Docente 10

Integração curricular como parcerias pedagógicas efêmeras

Outro conceito emergente importante que apareceu no processo de escuta foi o de “parcerias pedagógicas”. Conceito que vem a retratar o caráter efêmero, contingencial e voluntário da integração curricular na atual composição curricular para o Ensino Médio Integrado no Ifes campus Nova Venécia.

Eu já vivenciei a integração curricular. Foi um momento pontual e muito curto, mas um vislumbre do que a gente é capaz de fazer.

Docente 01

Se não a gente vai fazer o que às vezes a gente faz o que eu chamo de “parcerias pedagógicas” Eu não chamo de projetos de currículo integrado, não chamo de projetos interdisciplinares, eu chamo de parcerias pedagógicas. Eu não digo que eu tive projetos interdisciplinares aqui, eu ainda não tive

condições objetivas de fazer projetos interdisciplinares, mas fiz maravilhosas parcerias pedagógicas. Não quer dizer que isso seja ruim. Mas onde cada colega chegou com sua contribuição, a gente manteve ali uma certa separação dos conteúdos, não conseguimos romper isso mais drasticamente. Foram projetos lindos, valem muito a pena, mas não digo que já vivenciei experiências curriculares integradas. Essas parcerias não se tornam interdisciplinares, pensando na interdisciplinaridade como uma horizontalidade das áreas ali envolvidas, a gente não consegue atingir objetivos comuns na criação do processo educativo. A gente atinge objetivos de uma disciplina, atinge de outra, mas não são objetivos comuns. Para ter interdisciplinaridade não precisa tá todo mundo 100% do tempo. Tem especificidades de cada área que é interessante que tenha seu tempo de ser trabalhada.

Você não tem no texto da proposta curricular mecanismos que induzam a integração curricular.

Aqui parece que a gente tem um monte de cursinho. Tem o cursinho de arte, tem o cursinho de matemática, que tem um cursinho de língua portuguesa, um cursinho de geografia. Onde estão as convergências? Não há nenhum objetivo que faça convergências.

Docente 02

O voluntariado não se sustenta para todo mundo, não se sustenta a longo prazo e não se sustenta como política pública de currículo integrado. Pacto, acho que é essa palavra. É pacto, inclusive discente, tem muito aluno com resistência a mudanças curriculares, com a sanha conteudista, a ansiedade do ENEM, vai achar que isso é tudo uma conversa fiada.

Docente 02

A gente não consegue espaços coletivos de formação, de integração de produção de saberes se esses espaços não são induzidos curricularmente. Crer no voluntarismo. Eles não vão se autogerar e não vão ser espontâneos, eles precisam ser garantidos institucionalmente. Se os encontros forem voluntários, esse movimento feito pelos professores torna o trabalho docente ainda mais desgastante pois terá que remar contra a maré ou seja subverter a ordem estabelecida pelo currículo disciplinar.

TAE 01

As experiências de tentar superar a fragmentação são muito pontuais. A gente tem uma coordenação de Ensino Propedêutico e outra de Ensino Técnico. Essa divisão no organograma já diz muito sobre como a gente organiza o currículo integrado.

Docente 03

Nosso currículo é Frankenstein na medida que as avaliações são separadas cada um cada professor faz as suas disciplinas num dia logo e as experiências de integração né em que as disciplinas fazem algum projeto comum elas são muito muito pontuais

Docente 04

Hoje o que acontece que a única forma de fazer integração curricular através de subversões a gente subverte o currículo e aí faz atividades integradas

Docente 04

Tive experiências muito positivas por exemplo trabalhando com biologia né eu consegui assim casar em determinada turma probabilidade com genética em biologia então a gente acabava tratando de forma integrada questões e conversava com a professora enfim eu tive experiências, mas todas voluntárias né

Docente 05

Há um movimento por parte de alguns sujeitos para que haja uma determinada prescrição na proposta curricular para que haja, de fato, integração curricular.

A proposta precisa de encaminhamento né Eduardo você deixa solto não vai
Docente 05

Precisa regulamentação/normatização, na boa vontade não é suficiente. É lindo no discurso, mas pouco produtivo do ponto de vista prático.

Docente 03

O docente precisa ter formação, desejo e obrigação

O título dessa seção traz outra máxima emergente belíssima sobre todo o processo de planejamento curricular e prática curricular em contexto de integração curricular vista como necessidade. Esse é um dos blocos de menor homogeneidade na tessitura formada pelas entrevistas. Busquei trazer elementos do planejamento curricular e prática curricular que estejam ligados à formação ou ao desejo ou obrigação/prescrição. Para além disso, alguns elementos transbordantes que devem compor o roteiro de planejamento curricular.

O docente precisa ter formação, desejo e obrigação

Para que haja integração Precisa passar por um processo de trabalho docente O docente ator principal ali senão a coisa não vai funcionar não adianta você colocar algo na legislação e não permitir o docente A discussão e a obrigação docente trabalhar de forma interdisciplinar primeiro que isso tem que estar bem claro e tem que existir a obrigação se não há o que obrigar as pessoas não vão cumprir outro momento tem que ter momentos de planejamento e discussão do grupo mas para isso que aconteça tem que ter uma equipe bem alinhada né com disposição de trabalhar com essa perspectiva a importância está no docente primeiramente É ele que vai atuar ele tem que ter uma formação desejo e obrigação porque se você deixar solto é aquela coisa é o que me dá mais trabalho é o que me dá menos trabalho a instituição tem que permitir momentos de planejamento cobrar esse planejamento O que eu mais vejo é a falta de tempo para você sentar dialogar e planejar esses momentos

Docente 05

A comissão ela precisa ser pensada com uma representatividade que de fato represente o todo a gente sabe que o todo participar é inviável. Mas ela precisa ser representativa de todas as partes que fazem parte do currículo Mas antes de começar uma reformulação a gente precisa de uma de um amadurecimento de conceitos de legislação Não dá para simplesmente chegar e mexer numa matriz curricular e falar que fez reformulação curricular

Docente 06

O Ifes como um todo está requerendo um amadurecimento muito grande na discussão de integração curricular Para falar de ensino médio integrado de reformulação de PPC A gente está

engatinhando nesse processo tudo é muito limitado sabe tudo não pode Mas não pode porquê? A legislação permite? Será que é possível? A gente precisa de um amadurecimento do corpo docente da estrutura organizacional A própria cultura organizacional A cultura do IFES nos inventa muito porque falam não pode mas não pode porque tá escrito que na legislação que não pode é a cultura do IFES impregnada que diz que não pode

Docente 06

Acho que agora a gente vai levar mais a sério a escrita do PPC sabe eu já vi situações absurdas de control c control v um PPC já li um PPC que tinha referências o nome era PPC de outro curso sabe me copiar e colar Esqueceram de apagar e ficou informações de um outro curso que não era o que eu estava lendo Então eu acho que a partir de agora a gente vai querendo ou não dar uma guinada no IFES e prestar mais atenção nesse documento né é um documento ele é no norteador da nossa prática Agora eu me pergunto se os professores sabem a importância do PPC o papel que o PPC tem no trabalho deles ou eles estão preocupados só em fazer a ementa ali do componente disciplinar deles e tchau

Docente 06

O PPC na minha visão o planejamento estratégico dos cursos né? É Planejamento a longo prazo o que a gente pretende é onde a gente quer chegar é onde tem o perfil do egresso é onde a gente coloca as nossas expectativas onde a gente quer chegar com os nossos estudantes onde a gente vai traçando as estratégias mas todo o planejamento estratégico precisa ser revisto eu não posso fazer um documento rígido fixo que vai ficar lá por 10 anos a gente precisa rever o PPC a cada dois anos pelo menos

Docente 06

A nossa prática hoje eu vejo como totalmente desconectada do papel do que tá escrito a gente utiliza mais é a matriz curricular ali a matriz de disciplinas né que tem que seguir só

Docente 06

No próximo PPC na próxima reformulação não pode faltar primeiro formação docente. Segundo é a participação ativa de todas as esferas administrativas na construção do PPC também. Acho que a avaliação ela precisa um capítulo que de certa forma esclareça mais o docente que a gente não fique mais apegado só a questão de prova sabe eu acho que a metodologia de projetos ela é favorável para que a gente faça uma integração curricular e de certa forma tire o peso desse quantitativo enorme de avaliações que os estudantes têm que se submeterem

Docente 06

A gente sabe que a gente tem que fazer mas a gente não sabe como fazer né a gente sabe que tem instituições que já colocaram isso para acontecer a gente tenta de certa forma se espelhar de alguma maneira E aí a gente tem esse desafio da logística né de se os professores vão estar juntos num componente se eles não vão estar juntos no componente como é que causa os tempos das coisas né E a gente tem um desafio que é da ordem pessoal Você vai lá e explica isso mas você tem no corpo docente gente que não concorda com isso né não quer que isso funcione Tem aquele professor que já tá confortável do jeito dele ele dá aquela disciplina há 10 anos da mesma forma

Docente 07

Avaliações integradas

A seleção de excertos a seguir traz contribuições variadas sobre um tema relevante para a integração curricular que é o estabelecimento de avaliações integradas, ou seja, como os mecanismos de “aferição de êxito” podem ter um caráter mais coletivo, menos compartimentado e ensimesmado.

As avaliações precisam ser integradas. A ausência de conhecer o trabalho do outro, a forma do outro atuar. Não basta ler a matriz.
Docente 01

Não é possível estabelecer práticas integradas sem o estabelecimento de avaliações integradas.
Docente 02

Eu não consigo pensar um currículo integrado sem espaço de avaliação coletiva.
TAE 01

O currículo integrado preconiza comunicação entre as áreas de conhecimento. Criar um corpo de conteúdo que os estudantes conseguem enxergar a conexão entre elas. Para além dos espaços de reuniões coletivas como acontece no estado, é preciso pensar avaliações integradas que precisam estar normatizadas garantido a obrigatoriedade da comunicação entre as áreas.
Docente 03

Criar as condições normativas para que haja a integração efetivamente, e um dos caminhos é a integração das avaliações.
Docente 03

Em termos voluntários a experiência das avaliações integradas não foi exitosa.
Docente 03

Alguns colegas enxergam que fazer atividade integrada é fazer menos da minha disciplina. Preciso dar prova para que o aluno valorize a minha disciplina. É quase como fazer um oba-oba, uma atividade de relevância menor. Eu ouvi que isso desvalorizava a disciplina dele, e ele precisava dar provas para o estudante
Docente 03

É o simulado para mim não é uma atividade integrada né é Reflexo do nosso currículo Frankenstein é um monte de pedacinho que juntam as questões numa prova que vai ser aplicada no dia único Mas isso não pode ser considerado uma avaliação integrada cada um avaliou o seu conteúdo não houve nenhuma interseccionalidade
Docente 04

Planejar atividades interdisciplinares toma muito mais tempo do que planejar a minha atividade minha aula dá muito mais trabalho. É o dobro é o triplo do tempo, você tem que ter um brainstorm com os colegas esboçar um conteúdo, definir os objetivos. Os professores têm que estar muito bem alinhados e o aluno te joga para um lado joga para o outro porque ele sabe também sabotar um projeto e dentro da carga horária regular que a gente tem hoje de planejamento não é suficiente para promover essa integração curricular. O outro colega docente tem que estar aberto para essas

possibilidades também né por isso que eu volto para a questão da formação docente se ele tivesse aberto a cabeça dele ao longo dessas formações docentes talvez o processo seria mais fácil.
Docente 06

O simulado não é uma atividade integrada, pois não é elaborada coletivamente. Ela é soma de várias avaliações construídas individualmente.
Gestor 03

O nosso simulado a ideia é essa.
Docente 10

A interdisciplinaridade no currículo integrado é um processo lento gradual e necessário

Nos excertos a seguir, busco situar o leitor nas compreensões e concepções de interdisciplinaridade captadas, conceito esse muitas vezes imbricado semanticamente ao conceito de integração. E, outrossim, como o conceito de interdisciplinaridade pode contribuir para a integração curricular na visão dos sujeitos.

O curso integrado tem muitas disciplinas transformar esse curso com avaliações Integradas demanda um planejamento integrado. Muitos professores não querem fazer planejamento integrado Tem essa certa resistência né o cara opta em fazer sozinho. A interdisciplinaridade no currículo integrado é um processo lento gradual e necessário
Docente 08

Interdisciplinaridade é quando o conhecimento da forma que ele funciona na vida real, sem caixinhas. Como as coisas funcionam e assim acessar os vários vieses. As disciplinas são áreas de aprofundamento não de limitação. As áreas de abordagem é o que eu preciso aprender para passar na prova.
Docente 01

Eu estou entendendo interdisciplinaridade como a possibilidade de construção dos saberes a partir de trocas, a partir de diferentes áreas do conhecimento. Tomando isso como referência, eu não consigo visualizar o currículo integrado sem interdisciplinaridade.
TAE 01

O ensino médio integrado, na minha opinião, já preconiza que haja interdisciplinaridade, ainda que a gente reproduza as caixinhas. Embora seja gritante a necessidade de diálogo entre as disciplinas em um currículo integrado, a gente não ouve esse grito. E segue o barco. É tão falacioso o que a gente está fazendo que às vezes o que estamos falando na disciplina propedêutica, ele está vendo lá na disciplina técnica. Uma sobreposição de conteúdos.
Docente 03

Acho que todo currículo integrado necessariamente teria que passar por algum tipo de interdisciplinaridade de alguma construção interdisciplinar

Docente 04

Para mim a interdisciplinaridade é quando você consegue ter temas comuns que você consegue trabalhar entre vários professores de várias disciplinas por meio de projetos por meio de aulas integradas aulas conjuntas. Consigo enxergar a integração possível só se a gente conseguir organizar institucionalmente esse tempo espaço do encontro dos professores para que não fique assim: ah eu vou fazer um projeto integrado junto com fulano de tal que não seja uma atividade voluntária baseada no voluntarismo de professores né que seja realmente uma política institucional e que para isso garante esse espaço tempo Entendo perfeitamente que essa matemática é extremamente complicada de pensar esses espaços tempos dentro do currículo

TAE 02

Creio que o currículo integrado né a interdisciplinaridade ela pode ser vivenciada através da metodologia de projetos de pesquisa projeto de extensão o projeto de pesquisa e de extensão dentro do currículo poderiam contribuir para integração curricular quando eu trago dentro do currículo é importante destacar eu não estou falando em disciplina mais uma coisa mais fluida né que perpassa as disciplinas

Docente 06

Para mim todo currículo integrado ele precisa ser interdisciplinar É muito difícil você estabelecer uma PIPP[Projeto Integrador de Prática Profissional] né um projeto integrado se um professor um docente não sabe o que que o outro leciona sabe Eu pensei uma forma assim ó a gente senta um dia área técnica com física área técnico biologia área técnica com história área técnica filosofia enfim a área técnica sentar com todos as disciplinas da base uma vez por dia para a gente conseguir estabelecer esses pontos de convergência Na minha opinião acho que o maior desafio é conseguir utilizar também a carga horária da da área técnica que não sofreu redução para trabalhar a base que sofreu redução Esse é um desafio . Um teto de doze componentes seria muito bom. 10 seria maravilhoso.

Gestor 03

Tem interdisciplinaridade eu consigo enxergar pode não ser em todas as disciplinas, mas eu consigo enxergar no grupo grande de disciplinas mais de 50% delas dá para ser e deve ser né para reduzir essa carga de avaliação eu gosto de fazer essa conta para dar exemplo para os alunos essa carga né fácil não

Docente 08

Interdisciplinaridade para mim é quando eu consigo trabalhar um assunto com várias áreas das ciências abordando este assunto

Docente 09

Ele precisa ter interdisciplinaridade né mas os momentos que vai haver mas acho que os momentos vão ser decididos muito mais pela adesão dos professores que conseguem enxergar flexivelmente essa possibilidade de trabalhar coletivamente

Docente 09

Para ele ser integrado ele precisa ser interdisciplinar? Não necessariamente mas se ele for interdisciplinar ele fica mais rico né

Docente 10

Para mim interdisciplinaridade é mostrar que aquilo que ele está aprendendo na minha disciplina tem aplicabilidade em outros campos do conhecimento
 Docente 10

Transversalidade

Os excertos a seguir trazem um pouco das compreensões e concepções dos sujeitos entrevistados a respeito do conceito de transversalidade do conhecimento no currículo ou transdisciplinaridade.

Eu confundo transversalidade com interdisciplinaridade.
 Docente 01

A transversalidade é um caminho possível que pode disparar práticas interdisciplinares.
 Docente 02

A gente está em uma escola tão tradicional que falar de transdisciplinaridade também é muito difícil
 TAE 01

Com os encontros as atividades viram atividades da escola e não uma concorrência. Tenho semana de educação para a vida, se tenho semana de ciência e tecnologia e semana da consciência negra não como uma concorrência com meu conteúdo com minha disciplina. O que esses encontros possibilitam na convivência escolar?
 TAE 01

A pesquisa e a extensão ser um caminho para a transversalidade
 Docente 03

A semana de educação para a vida vem nesse sentido de tentar garantir que os temas transversais sejam minimamente discutidos.
 Docente 03

Aí tem a transversalidade que para mim vai para além da do trabalho com o tema por exemplo educação ambiental meio ambiente né a geografia fala lá da do ciclo da água português faz o poema o lixo e alguma disciplina técnica fala de sustentabilidade eu não acho que assim põe um tema e cada um fala do seu jeito sobre o que quer. Eu acho que tem que ser um trabalho que tenha um planejamento mais coletivo e tenha um norteamento comum. Ainda que dentro de diferentes abordagens.
 Docente 04

Planejamento curricular e ferramentas de gestão de projetos

Nos excertos abaixo busquei reunir uma demanda que apareceu em vários momentos ao longo das entrevistas: a gestão dos processos de reformulação

curricular. Para além da participação e representatividade, vários sujeitos teceram comentários pertinentes sobre ferramentas de gestão para condução do processo.

Eu sinto muita falta no lfes de uma gestão de projetos. A gente tem um projeto de mudanças. Quais as ferramentas de gestão de projeto que vão nortear o processo? Existem ferramentas de condução de projeto que vão enrijecer o processo. Mas eu não acredito simplesmente em uma planilha o que fazer, quem faz o que, quando fazer, o tal do cronograma e dar o ok se cumpriu. Qual a ferramenta para gerir que não seja enrijecedora para gerir um processo de transformação? Sinto falta de uma gestão com experiência, não quero reinventar a roda. Eu quero seguir o lema clichê de subir no ombro de gigantes. Quais experiências podemos nos espelhar?

Docente 01

Você vai e volta nas decisões muitas vezes. Poxa, a gente já tinha definido. Chegava lá na frente voltava da decisão. Isso desgasta, desmotiva. Parece que não consegue avançar no processo. No novo encontro a pessoa já leva uma carga de frustração que aquilo não vai dar em nada. A educação motiva paixões, né. Somos apaixonados, mas no coletivo tem que aprender a abrir mão. Se não, não avança. às vezes, a gente fica discutindo, aí vem uma lei e nada daquilo é válido mais. Caduca e você tem que reiniciar a discussão toda.

Docente 02

às vezes você faz um bom debate e ele não se efetiva na prática, às vezes por uma questão organizacional.

Docente 02

Consciência de gestão do processo. Não ser engolidos pelos prazos e não deixar caducar as discussões. E a presença dos setores de gestão e decisão do campus. Muito achismo, com base em um pode não pode, quando você vê tem alguém fazendo aquilo que não pode.

Docente 02

A gestão do processo precisa ser melhorada né a gente precisa ter a impressão de que a gente tá andando que a gente tá caminhando para frente né

Docente 07

Acho que não vai ser um trabalho fácil acho que a gente tem que ter uma metodologia de análise das discussões de forma que elas se concretizem sabe? não ficam um eterno retorno. Fica parecendo que o cara fez trabalho à toa e a gente consiga concretizar o trabalho né ao final

Docente 08

Organograma e planejamento curricular

Outro ponto relacionado a gestão escolar que apareceu nas falas de muitos sujeitos é o organograma institucional como obstáculo à integração curricular. Converte-se em um “fato administrativo” instituído e instituinte da concepção institucional de integração curricular no currículo integrado do Ensino Médio Integrado.

Reorganização das coordenadorias. Espalhar propedêuticos e técnicos nas coordenadorias.
Docente 03

Até o formato de coordenadorias em nosso campus, atrapalha o processo de integração curricular, se a coordenadoria fosse por curso e o professor tivesse alocado em um mesmo espaço. Eles teriam uma possibilidade maior do encontro né, teria as reuniões. A própria organização separando uma coordenadoria de formação geral das coordenadorias de curso técnico já denuncia que não houve um desenho institucional para promover a integração curricular.

TAE 02

Por exemplo a coordenadoria de mineração e a coordenadoria de edificações tinham que ter seus professores de formação geral professor de matemática tinha que tá dialogando com o engenheiro de minas e o engenheiro civil e o arquiteto, o professor de química tinha que estar dialogando com o professor de geologia o professor de geografia tinha que estar dialogando com professor de geologia de engenharia de minas

Docente 06

Mas cabe uma organização institucional melhor a gente sabe que o professor faz planejamento fora da escola tem outros que preferem fazer na escola mas os núcleos são muito isolados uma reunião de coordenadoria é só quem tá ligada aquela coordenadoria né então os professores de formação geral nenhum participa, as caixinhas ficam muito distantes sabe até o prédio é outro como é que você vai querer aproximar vai conseguir aproximar para fazer interdisciplinaridade essa organização institucional precisa ser melhorada Isso não tem um padrão no Ifes né a gente sabe cada campus tem um padrão e já tem um tempo que o padrão como está organizado no Ifes dificulta o nosso trabalho.

Docente 08

Eu não vejo problemas com o organograma da forma como está, mas o que eu vejo é que os docentes não vem a formação coletiva né como uma necessidade. Tanto é que a gente tentou discutir o calendário acadêmico mais dias de planejamento coletivo e a gente teve uma resistência muito grande em relação a isso eles não vêm como necessário esses dias que não teriam aula que eles estariam aqui para isso não adianta tá na mesma coordenadoria né eles vem dão aula e vão embora mesmo estando na mesma coordenadoria essa necessidade enxergasse a necessidade de trabalho coletivo que eu acho um grande desafio

TAE 03

Integral Informal

Outro conceito que emergiu das entrevistas foi o integral informal. O conceito é um termo criado pelos sujeitos para refletir sobre a relação *espaçotempo* dos estudantes com sua presencialidade no instituto provocada pela proposta curricular em vigor. A escola de tempo integral não é adotada por questões orçamentárias e de infraestrutura, contudo com o peso e densidade da proposta curricular em vigor, os estudantes têm seus tempos de permanência no espaço escolar alargados. Com o agravante, já mencionado, de não haver uma política de

assistência estudantil ou de permanência universalista ou suficiente que possa garantir esse tempo estendido com qualidade.

A gente é o integrado que é integral os alunos ficam aqui o dia inteiro mas que no papel não é Nós temos uma carga horária excessiva só que as nossas práticas não cabem dentro dessa carga horária excessiva E por isso a gente traz esses alunos no contraturno o tempo inteiro é o integral informal

Docente 04

É o contraturno que me preocupa né a gente joga tudo lá a gente joga dependência a gente joga atendimento do professor a gente joga monitoria a gente joga a participação nos projetos a gente joga reposição de provas se fosse pensar hoje em um ensino integrado integral teria que pensar na questão de infraestrutura e de recursos.

Docente 06

Existe uma carga horária que não está nesse 7h às 12h20 ou da 13h às 18h20 né? Alunos se estuda só no turno dele ele não consegue formar. A pandemia me ajudou a calcular o tempo invisível que o aluno está comigo sabe porque antes eu passava um trabalho gigantesco para o aluno fazer em casa mas hoje eu penso assim quantas horas esse aluno vai estar comigo depois que a minha aula acabou por conta das atividades que eu estou passando então a minha conta mudou E aí depois da de todas as reflexões né que vieram depois da pandemia eu optei por fazer avaliações mais processuais e fazer os trabalhos dos alunos dentro do meu tempo de aula dentro do tempo de que ele tá comigo ali na instituição. Eu dou o tempo para ele fazer o exercício na sala de aula para que eu possa acompanhar Com concomitante que eu não sei se é o foco se você vai focar no seu trabalho mas depois da pandemia eu só dou trabalho para ser feito na sala né o aluno que estuda no período noturno ele não vai ter tempo para ir em casa para estudar para uma prova que eu marquei daqui a duas semanas sabe o tempo que ele tem dedicado ao estudo é aquele tempo que ele tem ali são aquelas três horas durante a noite que ele tem ali não adianta a gente achar que final de semana ele vai estudar porque muitos deles tem família para cuidar trabalhar durante todo o dia então a gente tem que exercitar um pouco essa empatia aí com nossos estudantes trabalhadores sabe É sem compreensão por parte dos professores sabe gera uma carga de desistência muito grande de evasão de alunos de desistência

Docente 07

A carga horária de permanência do aluno ali na sala de aula para mim tá ok o que não está ok é a gente não contabilizar essa carga horária que está para além da sala de aula

Docente 07

O fake integral ele não computa as horas invisíveis

Docente 07

Os nossos alunos depois do primeiro dia de aula praticamente o curso se torna integral né se não ele não dá conta de ser aprovado. Ele não dá conta do conteúdo se ele não fica aqui o dia inteiro. Mas aí a gente tem as diversas situações no campus de gente que não pode que não tem situação financeira para permanecer no campus o dia inteiro. Ele não tem alimentação para ficar no campus entre uma série de questões se a gente for pensar no aluno a gente tem que levar em consideração. Fora os alunos que já são trabalhadores mesmo cursando o integrado.

Docente 07

A gente não tem um estudo profundo do impacto dos contraturnos na vida de nossos alunos. É um gargalo.
Docente 08

A gente já tá no integral fake a maioria dos alunos ficam aqui o dia inteiro
Docente 05

Semestralidade como forma de organizar os tempos da proposta curricular

Um ponto que apareceu com certo destaque em muitos momentos das entrevistas foi a questão da organização curricular por períodos letivos semestrais. A seriação anual como organização curricular para o ensino médio é algo muito cristalizado e naturalizado como único arranjo possível. Pela primeira vez, ventilou-se outra possibilidade no Ifes *campus* Nova Venécia.

Com o pé no chão, foi uma das propostas com maior viabilidade para neutralizar a escola da exaustão, o currículo da exaustão.
Docente 02

O semestre na medida que reduz a quantidade de disciplina ele faz as coisas ficarem mais corridas.
TAE 01

A gente chegou a fazer uma proposta de uma organização semestral para tentar desafogar o estudante. Hoje a gente tem um número muito grande de adoecimento por conta dessa condição.
Docente 01

Pensar a reformulação a partir da semestralidade, como a gente tinha feito é algo a ser considerado para enxugar a partir da concentração da carga horária. Da disciplinarização da integração em uma matriz toda disciplinar.
Docente 03

Estamos acostumados a organização curricular ser semestral no ensino superior e no ensino técnico concomitante e subsequente, mas o integrado por ter o ensino médio. E como todos nós estudamos o ensino médio em modelo anual temos uma dificuldade muito grande em conseguir formatar de outra maneira que não anual.
Docente 05

O problema do semestral está na reprovação do aluno. Se o aluno reprova no primeiro semestre, como vamos ofertar um outro semestre inteiro para ele no segundo semestre. Esse problema só seria resolvido com duas entradas. Uma no início do ano e outra no meio do ano, que esbarra em outro problema cultural que é uma entrada de meio de ano para a educação básica.
Docente 05

A transposição da organização curricular universitária tem um bloqueio mental muito grande de quem pensa e pratica o currículo da educação básica.
Docente 05

Eu achei muito bacana poder ouvir o tudo né? Eu por exemplo nunca tinha passado pela minha cabeça a possibilidade de ofertar um ensino médio no modelo semestral que está previsto na legislação a gente só não tem a cultura de ter estudado no ensino médio no modelo semestral e aí a gente nem vê essa possibilidade

Docente 06

A semestralidade esbarra na retenção. Em como prover a retenção.

Docente 07

Para isso a gente poderia pensar a oferta no modelo semestral.

Docente 09

Referência, Repertório e Reflexo - 3R

Outro conceito emergente que expressa uma reflexão brilhante sobre a prática é o 3R: referência, repertório e reflexo. Cri que o conceito trazido por uma das sujeitas entrevistadas expõe de maneira interessante a natureza subjetiva e biográfica do currículo. Para além disso traz elementos que provém a atuação (*enactment*) dos sujeitos no/do currículo.

Eu na minha mente denominei isso de 3R. É o repertório, o reflexo e a referência. O repertório, a nossa massa pensante, aqueles que propõem soluções. Qual é o repertório deles? O que eles já viram? Para onde viajamos? O que conhecemos? Quais coisas diferentes já viu funcionar? Para acreditar que é possível ser e fazer diferente. Vamos para o segundo R, né, o reflexo. Eu precisei categorizar isso na minha cabeça para entender a minha lida com meu grupo. O reflexo é quando eu olho para eu espelho e falo para mim, a escola foi boa para mim nesse formato, então eu me uso como esse parâmetro para dizer o que é uma boa escola. Aquilo que foi bom para mim é o que vai ser bom agora. Mesmo que isso tenha muito tempo. Aquilo que foi bom para mim há 25 anos tem que ser o bom agora? E o terceiro é referência. Na minha cabeça eu tenho isso muito formatado. Quando eu começo a escutar um discurso 3 R, eu relaxo na cadeira e penso que não vou conseguir um diálogo que avance muito, pois estou diante agora dos 3 R. Eu precisei sobreviver criando isso. Para além do reflexo, o que é a referência de ser bom para mim? Se a escola foi muito boa para mim. Quais eram minhas referências em casa, na minha comunidade que me faziam julgar que meu lugar bom era escola? Dependendo das minhas referências eu coloco uma relação positiva com a escola. Nas minhas referências. Quando eu coloco a escola como o lugar master de aprendizado para receber muito conteúdo. Eu tenho que olhar lá para minha referência, mas isso não é para todos. Mas estamos em condições diferentes de renda, de relações familiares e origem. Me lembro muito de uma colega que carrega a escola como o oásis. Para mim foi. Mas não é para todos. A escola pode ser referência de coisa boa dependendo da sua história. E a gente só vai ter uma educação do meu ponto de vista transformadora, quando eu enxergar esse ser humano que habita minha sala de aula. Quem é você? De onde você vem? Nas reformulações a gente precisa enxergar esses seres humanos.

Docente 01

É muito conflituoso esse processo de pensar o currículo. de repensar pensar o projeto político pedagógico por conta das distintas concepções que a gente tem sobre currículo, sobre educação. Tem uma questão que me marca e o que eu tenho sentido desde de minha entrada no campus que

tem existido um anseio de modificar esse currículo, de ficar mais sintonizado com as demandas dos estudantes, ficar mais leve, eu sinto que o grupo de colegas que buscam isso aumentou desde que eu entrei, mas isso não tem sido suficiente para a gente conseguir construir um novo currículo e alinhar com práticas pedagógicas alinhadas aos nossos anseios.

TAE 01

Eu gostaria de ter outras referências de currículo. Minha referência ainda é esse currículo.

TAE 01

Outras referências...

A Escola da Embraer é um exemplo de notas, avaliações e atividades integradas. Um bom exemplo de referência. Eles têm atividades individuais, mas eles têm uma carga de atividades integradas. É interessante que até o espaço físico é diferenciado para promover a integração. Às vezes as aulas são dadas por mais de um professor simultaneamente.

Docente 03

A ideia de reformular o PPC é que o que o curso evolua sabe a gente não pode ficar preso na nossa referência de 30 a 40 anos atrás quando a gente estudou né funcionou naquele momento Este é outro momento a gente precisa fazer o curso evoluir.

Docente 07

A minha experiência também quando eu entrei na universidade porque eu vim de um curso técnico. Eu estudei ensino médio integrado com curso técnico e foram muitas disciplinas quando eu cheguei na universidade que eu tinha que estudar cinco seis disciplinas no máximo achei ótimo né em semestral fazia aquilo ali acabou não era ficava arrastando durante um ano daquele monte 12 13 15 disciplinas

TAE 03

Referências da Pedagogia da Alternância

Eu lembro quando eu fiz ensino médio. Às vezes o professor passava um tema e daquele tema a gente criar uma peça teatral Eu lembro que aquilo era riquíssimo né exemplo quando a gente estudava êxodo rural você tinha que criar uma peça mesmo né explicando êxodo rural, qual era as consequências mesmo né construindo aquilo ali

TAE 03

Seguem as referências da Pedagogia da Alternância

O plano de estudo né quando a gente fazia, não esqueço do nosso último plano de estudo fazendo debaixo das árvores, depois a gente via o caderno da realidade vendo nossa evolução era elaboração de perguntas né e o aluno elaborava pergunta sobre o que ele queria saber sobre aquele tema né a gente busca muita resposta dos estudantes mas elaborar as perguntas é muito mais difícil a gente tinha que elaborar uma pergunta, depois ia fazer uma pesquisa depois ia discutir aquilo dentro das disciplinas daí tinha que fazer uma conclusão que tinha que trabalhar produção de texto depois retornava para a comunidade com aquele resultado. Depois que eu fui estudar pedagogia que eu entendi a profundidade de tudo que a gente teve. Eu vejo que a EFA [Escola Família Agrícola] tem o objetivo dessa formação integral do aluno né Não tem aquela preocupação toda com conteúdos mas que prepara bem melhor para enfrentar os desafios posteriores à escola também.

TAE 03

Conhecendo o histórico né da instituição eu sou ex-aluna né fui aluna da Escola Técnica Federal peguei a transição para o CEFET e hoje sou professora do Ifes..

Hoje quando eu falo de uma política acho como algo essencial para dar continuidade nas ações quando a gente não tem uma política instituída, as políticas elas se perdem, elas acabam sendo feitas de forma muito pontual quando você tem diretrizes que você tem fazer que você vai estar envolvendo. Para a construção dos currículos integrados é essencial para o Instituto, para uma rede falar a mesma língua mesmo que cada região do nosso Estado da gente tem especificidades a base não pode ser diferente

será que a comunidade tá pedindo é o que a instituição está ofertando? Parece que estamos em instituições diferentes muitas vezes mesmo que haja ações diferentes né os objetivos eles são comuns né

Docente 09

Trazer experiências de escolas inovadoras né para construir essa harmonização constrói-se uma carta de valores, primeiro se estabelece quais são os valores que vão ser seguidos e a partir dali se puxa né então mesmo havendo um dissenso né é importante saber se é aquela caminho tá sendo tomado ele está de acordo com os valores assumidos ou não

Docente 11

A gente ainda traz uma carga da educação como castigo né de que se o processo não for de sofrimento ele não é um processo de aprendizado e essa carga cultural ainda é muito presente nos nossos discursos né e na nossa prática a nossa forma de muitos colegas enxergar o mundo e a educação

Docente 11

Mais um sujeito captou a atuação (*enactment*) dos processos curriculares

Mesmo com todas as limitações que são colocadas hoje pela gestão relacionada ao financiamento do curso a questão da carga horária dá para fazer muita coisa na prática outra coisa também é a diretriz né problema não é a diretriz em si mas como se interpreta a diretriz

Docente 11

Acho que a linha é difícil, mas acho que a gente pode fazer uma dança um pouco mais ritmada e aí eu entro com o conceito de Harmonia né em que vários instrumentos diferentes com timbres diferentes que entram em tempos diferentes muitas vezes tocando melodias distintas conseguem estar em harmonia

Docente 11

A armadura do medo. Que sou um blefe, porque sou recém formada, cidade nova, pouca prática profissional. Se desfazer da armadura de papel.

Me escondia em uma casca tradicional, para ninguém furar minha bolha.

Docente 01

A nossa cultura não vê o erro como amigo. O erro é uma falha fatal. Sinto que a gente precisa de uma renovação de cultura que eu me sinta a vontade para errar na docência

Docente 01

Currículo como disputa de poder

Os excertos a seguir trazem um pouco de como muitos os sujeitos percebem o currículo como palco de disputa de poder.

O currículo em si é palco de disputa de poder. Quais interesses irão prevalecer?

Docente 01

Aquela luta, né? Vai dissolver, eu preciso de aula, eu preciso cumprir o mínimo de 14 horas, mas se extrapola, olha, estão abusando de mim.

Preciso estar disposta a estar a ver o colega como afim não como concorrente, há um medo de me tornar desnecessário aqui.

Docente 01

É menos disciplinas e menos conteúdo dentro das disciplinas. Quando a gente pensa o currículo cada um pensa em si. É muito difícil ter uma visão do todo. É difícil ter uma empatia nesse campo.

Gestor 01

Vai tirar quanto de português? Vai tirar quanto de matemática? Se tirar um pouco de história sobra mais de português? Quem é que soma toda isso? Quem faz a construção, as operações? É uma pessoa? É o grupo todo? É todo mundo mas não é ninguém.

Docente 01

Partindo de uma reformulação que não comece pela matriz, embora a matriz seja o motivo de grande angústia, porque ela é o palco da disputa.

Docente 01

A escola se ajusta a nós. Qual nós?

O currículo como palco de disputa de *status*, poder e território traz um conceito muitas vezes escutado: o corporativismo. Para além do corporativismo, e do currículo como pauta de disputa de comunidades disciplinares, traz um elemento de como o individualismo como padrão cultural hegemônico está em constante tensão com projetos coletivos de educação.

A escola se ajusta muito mais a Nós

Os interesses individuais prevaleceram e se sobrepuseram às necessidades ao funcionamento da escola. Que tipo de coragem nos está faltando para dizer e reprimir. As vezes as pessoas fazem um esforço em negar um desejo individual para compor um bem coletivo, um direito coletivo. Os interesses individuais, mais que o corporativismo, têm se sobreposto aos interesses de funcionamento institucional. De algum modo a escola é confortável para quem trabalha nela. Eu vou organizar meus dias de aula segundo minha agenda de compromissos pessoais e não o contrário.

TAE 01

A escola se ajusta muito mais a “Nós”. Os editais da assistência estudantil, coisa que a gente já conversou, em outros momentos.

TAE 01

Avalio como um campo de tensão. Não há uma clareza tanto do corpo docente e do corpo pedagógico da formação omnilateral, consegui identificar um o grupo das metodologias ativas, concepção além do quadro e do slide, preocupadas com metodologias, mas não necessariamente críticas. Outro grupo mais próximo ao tripé pesquisa/ensino/extensão atreladas ao PDI e outra parcela conservadora e resistente a mudança uma parte ligada ao ensino tecnicista e outra ao propedêutica de excelência para o ENEM.

Docente 03

Pois é. É a gente pegar o objetivo da formação profissional. Aplicar a base (a base BNCC) e balancear isso tudo de forma que a gente não tenha grandes perdas. Porque a gente vai ter perda, é impossível não ter perda. Mas minimizar as perdas de algumas áreas que vão perder muita carga horária. É possível, tá. É um trabalho delicado porque envolve muitas pessoas. E as pessoas tem que estar despidas de proteger sua disciplina e pensar no curso como um todo. Minha maior preocupação são essas reduções. Caber tudo isso dentro das 3000h, tudo isso balanceado. Esse é um grande desafio. E tem outro desafio gigantesco embutido de dar conta do mínimo da carga horaria docente. O pessoal esquece de fazer uma conta básica a gente precisa ter 20 alunos por professor. Toda situação que a gente não consegue chegar nesse RAP [relação aluno-professor] a gente está submetido ao stress de carga horária.

Gestor 01

Não acho que é uma questão de carga horária, mas uma grande questão de concepção.

O que eu creio fundamental na reformulação de PPC?

Acho que a gente precisa fazer diferentes atividades em diferentes grupos para que as pessoas participem do processo munidas de informações suficientes para saber o que precisa ser feito.

A forma que eu abordo os arquitetos é de uma maneira, os engenheiros eu abordo de outra maneira, os geólogos de outra maneira, o pessoal da humanas de outras maneira. Porque são perfis de consolidação do pensamento diferentes. perfis de formação de conhecimento diferentes. para cada grupo deste eu preciso fazer um trabalho de abordagem diferente para que as pessoas possam estar a par dos processos que precisamos fazer. Se não for feito não vai funcionar. Depois que isso já estiver pronto. Antes das representações, a gente precisa que os coordenadores de curso façam uma construção preliminar. A gente precisa dinamizar para precisar concluir, se não fica em uma eterna discussão. Pode acontecer que a gente tenha o melhor PPC do mundo, claro que não, um dia depois de aprovado a gente vai falar a mais faltou isso, precisava ter feito assim. Mas vai ser o melhor PPC para este momento. Temos que ter temas e objetivos comuns, mecanismos indutores para vencer os vários mini-cursos dentro de um curso. Qual o perfil? Estamos formando o que?

Gestor 01

O currículo para as nossas conveniências enquanto servidor currículo que se adapta primeiro às minhas necessidades pessoais a minha agenda pessoal tá só posteriormente pensar no público-alvo para qual ele foi desenhado

Docente 04

O quadro de horários de aula é um instrumento de poder a gente sabe disso né muitas vezes a organização daquele quadro de horários não segue uma coerência para atender as necessidades dos estudantes. Qual a necessidade da instituição? Muitas vezes está atrelado a necessidade pessoais O que acaba amarrando , muitas vezes os horários não permitindo que a gente faça né processos integrados

TAE02

O currículo disciplinar muitas vezes ele é engraçado né porque ele não atende nem a demanda do estudante nem a demanda social né da sociedade. Ele atende muitas vezes a demanda do professor né ele garante ali o lugar profissional naquele profissional e por isso é tão importante que se mantenha essa forma muitas vezes o discurso conservador de resistência é um discurso corporativista né

Docente 06

Fazemos muitos ajustes para beneficiar o servidor em detrimento à utilidade pública do serviço dele. Carga horária para atender agenda pessoal do servidor. Arranjo de coordenadorias para evitar problemas interpessoais entre servidores. E muitas vezes esquecemos de nossa condição de servidor se deve para servir ao povo brasileiro, e o povo brasileiro nesse caso são nossos estudantes.

Docente 07

Trabalhar coletivamente não é fácil nenhuma situação né e nem construiu um currículo nem trabalhar pedagogicamente coletivamente é fácil e vai ser fácil E a gente tem essa cultura aí né que a disciplina é mais importante tem toda essa questão de ego também né. O mais difícil é encontrar tempo sentar discutir escutar a opinião do outro aceitar a opinião do outro entender que sua disciplina é importante mas a do outro também é

TAE 03

Currículo como documento de identidade

Nesses excertos a seguir, busco destacar a importância do trabalho coletivo na construção do currículo como documento de identidade (SILVA, 2019). Aqui busco uma analogia que sempre a utilizo para situar a questão do currículo como documento de identidade. É algo empírico que o trabalhador quando não alienado se orgulha e se vê no seu trabalho e no fruto de seu trabalho. Um pedreiro se orgulha da casa que ergueu, o lavrador da roça bem cuidada, a confeitadeira do bolo elogiado pelos clientes. Uma proposta curricular só gera corresponsabilidade se quem a realiza se veja nela de alguma forma. Daí, o importante e difícil exercício do fazer coletivo, da participação na elaboração de uma proposta curricular.

É aquela coisa o trabalho coletivo trabalhar coletivamente é muito difícil, mas quando a gente constrói algo coletivo aquilo fica mais rico e as pessoas se sentem pertencentes a aquele projeto acaba se tornando um documento de identidade mesmo né quando se faz parte da construção né você se vê no trabalho depois de concretizado do documento curricular ali é bem diferente

TAE 03

Quanto mais estudo, mais certa fico de que a escola se fortalece a medida em que pensamos juntos. O individualismo, o pensamento fragmentado vem nos enfraquecer.

TAE 02

Só que fazer junto no coletivo, dá trabalho, dá mais trabalho.

A galvanização do frankenstein acontece a escola entender-se enquanto coletivo. A educação se faz com humanos, a gente precisa sentar, dialogar, refletir, as vezes desgastante. Quanto a gente pensa sobre os resultados.

TAE 02

Currículo como Intersecção de políticas

Nos excertos a seguir, tentei demonstrar como a instituição escolar e o currículo são palco de uma interseccionalidade de políticas (BALL, BOWE, GOLD, 1992), como o planejamento curricular é transpassado por outras políticas: assistência estudantil, permanência, infraestrutura, financiamento, planos de carreiras. Como outras políticas que tangenciam os processos de planejamento escolar são determinantes nas possibilidades que podem ser pensadas.

A gente tem uma série de outras políticas e burocracia que limita nossa capacidade de ler e propor o currículo.

Docente 01

O maior gargalo curricular que temos é a falta de merenda escolar, condiciona o tempo do estudante no espaço escolar.

Docente 01

Nossos horários tem que se adequar aos sistemas de transportes e as empresas que fornecem o sistema de transporte que acompanha geralmente a única instituição de ensino privado presencial no município.

Docente 01

A gente precisa se entender com mais clareza sobre o que a gente está entendendo por currículo. A gente tem várias concepções de currículo. Seja qual for a concepção, se eu falo currículo como tudo o que acontece na escola e o outro cara acha que é a grade curricular. Fica um descompasso. Vamos chegar aqui em uma clareza o que estamos entendendo por currículo. Para ousar a gente vai ter que usar as entrelinhas da legislação. Chegado a isso, vamos sentar e trazer o pessoal que assinam o gasto do dinheiro e o pessoal que cuida da carga horária. Não há discussão de currículo integrado que seja só pedagógica. Isso é papo furado. Você tem garantir formação continuada de professores, garantir carga horária de planejamento coletivo, você volta e meia vai ter que ter grana para estrutura física e material de consumo. Você vai ter que romper com a estrutura cada professor em uma sala. Vai compartilhar espaços. Vai utilizar ônibus para carregar aluno para fora da escola. Quando você vai falar de integração você não vai ficar no campo do pedagógico, e aí está o desafio. Caminho de construir integração curricular é romper barreiras de sala de aula, é romper barreira de horários de aula. E isso tudo dá trabalho e gasta dinheiro. Tem que sentar todo mundo que vai sentar. Desde o cara do administrativo, a pessoa do registro acadêmico, você vai ter rupturas de diários.

Docente 02

Eu tenho garantia de almoço? Eu tenho garantia de uma escola agradável? Se eu olhar pelo meu segundo R, pelas minhas referências. Essa é só a minha realidade ou dos outros? Que ele fique

aqui, mas que não seja tão conteudista, uma permanência que não só baseada em sala de aula, em aula, em stress de avaliação.

Docente 01

É extenuante né? Pouco tempo de intervalo, ou intervalos. Precisa garantir a merenda escolar para melhorar essa condição de permanência. Tem a condição de transporte que precisa ser estudada também. Nosso currículo é muito duro, muito rígido, que acaba sendo extenuante para o estudante.

Docente 03

As condições físicas são limitadoras para o Ensino Integral. Não temos salas de aula.

Docente 03

Diluir ao longo do dia: precisa de política de permanência, merenda, transporte, bolsa, infraestrutura física.

Docente 03

Há um timing refreado propositalmente na rede federal, aguardando mudança de governo, para que certas políticas caiam. Caduquem ainda jovens.

Gestor 01

Todos os campi que estão fazendo integral estão revertendo isso. O custo é altíssimo, o auxílio são cada vez menores para o aluno ficar no campus o dia inteiro e o repasse de custeio não comporta esta estadia integral do aluno. É um cenário complexo em termos orçamentário. O impacto de carga horaria docente, esse aluno deveria contar o dobro na hora de calcular o RAP[relação aluno-professor], mas isso não acontece. A impressão que eu tenho é que eles não querem que faça, se não teria um suporte orçamentário maior para os institutos fazerem integrado integral.

Gestor 01

O recurso orçamentário, em tese, ocorre na quantidade de alunos do campus. Isso em teoria, porque a matriz orçamentária, uma grande planilha feita pelo CONIF. Ele usa várias variantes, mas uma das mais importantes é número de alunos. A conta na hora que ela é feita é mais complexa. Por exemplo, esse ano temos 1000 alunos, ano que vem temos 1200 alunos não quer dizer que vai aumentar. Proporcionalmente outros campi podem ter crescido proporcionalmente mais. Mas há um acordo entre os diretores estabelecendo um valor mínimo a fim de mitigar distorções que penalizem os campi. Mas é fato que o número de alunos, de matrículas tem um impacto muito grande.

Gestor 02

Em dois turnos você tem um ganho orçamentário, pois você consegue colocar o dobro de alunos. É um problema complexo. Você resolve um problema e causa outro. Acho que vamos nos adequar as condições impostas em termos de composição orçamentária, mas acho que vai haver perda e stress para os estudantes.

Gestor 02

Então, o Instituto não é equiparado às universidades para receber recursos específicos para a alimentação. Nós fomos constituídos por lei diferente das universidades, por isso a gente não tem o RU[restaurante universitário]. Geralmente são duas fontes de recursos que o Ifes recebe custeio de despesas e custeio de natureza assistencial. Porém esse recurso não é de natureza universalista, é um recurso baseado no IDH da região, mas ainda assim é necessário fazer uma seleção que não

contempla todo mundo. Gente que precisa muitas vezes pelas circunstâncias fica de fora. Quando a gente recebe o recurso já sabe que isso não dá para todo mundo.

Como o EMI não é de caráter obrigatório por lei. Com o estado e o município, o Estado tem que dar um jeito. O transporte, o uniforme, a merenda que deveriam ser de caráter universalista, infelizmente da forma como nos constituímos em termos legais faz com que a gente tenha um remédio para amenizar o problema, mas não soluciona não.

Gestor 02

Acho que você deveria colocar no seu trabalho que na biblioteca é só abrir uma porta ali para o laboratório de informática e colocar o próprio bibliotecário o assistente de biblioteca um estagiário para cuidar desse espaço né ou colocar mesmo um software para o que o bibliotecário acompanhe o que os meninos estão acompanhando para que não ocorra nenhum tipo de desvio ali né. Assim os estudantes garantem acesso aos computadores no contraturno.

Docente 09

Tem um monstro atrás de mim

Fazendo referência a outra máxima emergente que aparece no início dessa seção (o urgir, os prazos e o atropelo). Temo (e luto em sentido contrário) que a fala a seguir que encerra esse subcapítulo não seja um prognóstico.

Os desafios são grandes os prazos são pequenos e eu não sei se aquelas discussões de 2021 vão servir para 2023

Gestor 03

ANEXO A – EXCERTO DO PPC DO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE MODALIDADE SUBSEQUENTE DO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA QUE TRATA DO COMPONENTE PLURIDISCIPLINAR PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA INDUTORA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR (2021)

6.1.1 Sobre o Projeto Integrador

O Projeto Integrador (PI) é entendido como componente curricular obrigatório oferecido em cada semestre letivo, tendo sua carga horária total de 30 horas na modalidade presencial.

O componente curricular destina-se especialmente à construção de um momento formativo no qual a proposição de problemas relativos às questões ambientais do território permita uma interação entre os diversos componentes curriculares estudados, concatenando conhecimentos de forma a torná-los uma ferramenta de atuação profissional do egresso.

6.1.2 Metodologia Pedagógica do componente curricular Projeto Integrador

O Projeto Integrador terá como eixo metodológico norteador a prática da ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos. No curso Técnico em Meio Ambiente as situações trabalhadas envolvem preferencialmente problemas vivenciados no território, com ênfase especial aos problemas da Bacia Hidrográfica do Rio São Mateus.

Os projetos de resolução dos problemas deverão prioritariamente ser desenvolvidos em grupos, cada grupo sob a orientação de um(a) (ou mais) professor(a) orientador(a). Cada etapa do Projeto Integrador envolve obrigatoriamente determinados componentes curriculares, conforme distribuição apresentada na Tabela 02, sendo opcional o envolvimento dos profissionais vinculados aos demais componentes curriculares ofertados no semestre correspondente.

O(a) professor(a) orientador(a) não necessariamente, mas preferencialmente, deve pertencer ao quadro de docentes do Ifes campus Nova Venécia. Podendo pertencer a outros campi da Rede Federal ou outras instituições reconhecidas pelo MEC. O componente curricular terá um grupo de professores(as) responsáveis em gerenciar a plataforma virtual e os encontros presenciais, conforme o envolvimento dos professores(as) responsáveis pelos componentes curriculares de cada semestre.

A construção da ementa e plano de ensino do componente curricular Projeto Integrador deverá ser feita conjuntamente entre os(as) professores(as) que estiverem ministrando os componentes no semestre com o(a) o(a) Coordenador(a) do curso Técnico em Meio Ambiente, acompanhados pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica.

As atividades de coordenação do projeto, orientação, avaliação de atividades e composição de bancas deverão ter suas horas registradas nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos docentes envolvidos.

Os encontros presenciais serão utilizados para esclarecimentos acerca da proposta de trabalho, acompanhamento do andamento das atividades, para atendimento e reuniões com os professores(as)/orientadores(as) e especialmente para apresentações das propostas e dos relatórios do projeto desenvolvido.

6.1.3 Avaliação do Componente Projeto Integrador

As notas serão atribuídas formalmente pelos(as) professores(as) coordenadores(as) que deverão levar em conta os relatórios escritos e a nota atribuída pela banca advinda das apresentações dos projetos, através da realização de seminários. Os relatórios escritos poderão ser avaliados pelos(as) professores(as) coordenadores(as) do Seminário em seus aspectos formais e técnicos. Os professores(as) coordenadores(as) podem solicitar que outros docentes ou especialistas possam realizar a avaliação de aspectos técnicos dos relatórios, incluindo os que compõem a banca avaliadora dos seminários.

As apresentações orais dos trabalhos para a banca avaliadora – composta preferencialmente por professores do curso, professores convidados e profissionais que atuam na área – terão a ordem definida pelos(as) professores(as) coordenadores(as) do componente curricular e serão abertas ao público. As formalidades de apresentação serão definidas pelo(a) professor(a) coordenador(a) do componente curricular.

Para a culminância dos semestres letivos, organiza-se uma dinâmica de apresentação dos resultados dos projetos desenvolvidos, em um evento que pode contar com palestras e oficinas ministradas por profissionais convidados.

Os relatórios parciais e a documentação final para avaliação devem seguir as regras de formatação definida pelo professor(a) coordenador(a) (preferencialmente seguindo as normas da ABNT). Poderão ainda ser considerados formatos específicos de artigos científicos.

Para avaliação final dos projetos, propõe-se uma estruturação que alcance os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais presentes na construção de um trabalho coletivo. Ao final do processo, será atribuída uma nota de zero (0,0) a cem (100,0) pontos, levando em conta, preferencialmente, para a composição da nota os itens descritos na

tabela

abaixo:

Tabela 02 - Síntese da proposta das diferentes etapas do Projeto Integrador

Etapa	Descrição das Atividades da Etapa	Componentes Curriculares envolvidos obrigatoriamente	Critérios Avaliativos (Atitudinal – Coletivo)	Habilidades e competências possíveis a serem Trabalhadas no PI
I	Identificação e escolha da situação-problema	(1) Ética, Diversidade e relações humanas; (2) Topografia; (3) Recursos Naturais e gestão do território; (4) Coordenadoria do Curso	- Identificação e levantamento de problemas no território; - Levantamento de material já existente da área (teórico e cartográfico) e entendimento do problema ; - Interação com as bases de levantamento de dados existentes (plataformas de pesquisa, bancos de teses e dissertações, periódicos on-line, bancos de dados geoespaciais e institucionais); - Caracterização da área de estudo/intervenção;	- Contribuição/comprometimento com os resultados do grupo, participação nas atividades programadas, cumprimento de prazos, ética, relacionamento interpessoal/autocontrole.
II	Problematização, Visitação técnica	(1) Noções de administração (2) Estudo de Impactos Ambientais; (3) Saneamento Ambiental e saúde pública I; (4) Coordenadoria do Curso	- Planejamento das etapas de trabalho; - Coleta e descrição de dados em campo; - Sistematização dos dados	- Contribuição/comprometimento com os resultados do grupo, participação nas atividades programadas, cumprimento de prazos, ética, relacionamento interpessoal/autocontrole; - Descrição e interpretação de dados;
III	Resolução de Problemas	(1) Educação Ambiental; (2) Geoprocessamento; (3) Empreendedorismo; (4) Coordenadoria do Curso	- Análise dos dados; -Elaboração de estratégias para a resolução dos problemas	- Cumprimento dos prazos, integração do grupo, arguição, apresentação do trabalho, capacidade de gerenciamento do tempo.
IV	Apresentação da Solução dos Problemas	(1) Sistemas de Informações Geográficas (SIG); (2) Recuperação de áreas Degradadas (3) Coordenadoria do Curso	- Discussão dos resultados e estratégias de resolução de problemas; - Apresentação da solução dos problemas	- Desenvolvimento e aplicação de competências ao longo do período letivo - Cumprimento dos prazos, integração do grupo, arguição, apresentação do trabalho, capacidade de gerenciamento do tempo

6.1.4 Enredo Curricular do componente curricular Projeto Integrador

Com objetivo de alcançar os resultados esperados para o Projeto Integrador, o fluxo dos processos deverá seguir um padrão previamente discutido e aprovado. Sugere-se aqui que ocorra nas seguintes etapas: 1 - Levantamento e definição das situações-problemas presentes no território a serem adotadas no desenvolvimento do projeto; 2 - Caracterização, diagnóstico e coleta de dados da situação-problema; 3 - Sistematização e Análise dos dados; 4 - Redação técnica-científica e apresentação dos resultados do projeto. Dessa forma, a metodologia empregada permite que o projeto de resolução de problema possa tornar-se uma atividade de intervenção de caráter extensionista.

6.1.5 Projeto Integrador I (PI-I)

Ao longo do PI-I os estudantes se defrontam com um leque variado de problemas reais do território relativo à questão ambiental. Estudos de casos acompanhados de propostas de intervenção são o eixo norteador do componente curricular. Os problemas estudados são extraídos do Banco de Problemas Socioambientais do Território. Esse banco é alimentado por demandas advindas da sociedade civil, poder público, empresas locais, comunidade, corpo docente e discente. O Projeto Integrador I é o primeiro ponto de contato do estudante no curso com a mediação pedagógica das atividades por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação por meio da plataforma Moodle e com a metodologia de ensino ABP, Aprendizagem Baseada em Problemas. Ao se depararem com a gama variada de situações-problema, os grupos são orientados a realizar a caracterização e o diagnóstico inicial da área de estudo.

Essa etapa envolverá, portanto, o levantamento de material já existente da área (teórico e cartográfico) a fim de aprofundar o entendimento do problema; a interação com as bases de levantamento de dados existentes (plataformas de pesquisa, bancos de teses e dissertações, periódicos on-line, bancos de dados geoespaciais e institucionais); a sistematização inicial dos dados para a caracterização da área de estudo/intervenção.

6.1.6 Projeto Integrador II (PI-II)

Na segunda etapa, os estudantes devem novamente se dividir em grupos seguindo critérios estabelecidos pelos(as) professores(as) coordenadores(as). A dinâmica deixa de ter um caráter introdutório e passa a ter um caráter mais profundo. Essa etapa envolverá o planejamento das

fases de coleta e descrição dos dados em campo; as visitas técnicas e a sistematização dos dados coletados em campo.

6.1.7 Projeto Integrador III (PI-III)

Na terceira etapa, os trabalhos têm seu desenvolvimento aprofundado seja na aplicação – em caso de proposta de intervenção de caráter extensionista ou desenvolvimento – em caso de proposta de pesquisa aplicada. É feita a análise dos dados coletados nas etapas anteriores e estruturadas propostas para a resolução dos problemas identificados na Etapa I e II.

6.1.8 Projeto Integrador IV (PI-IV)

A última etapa destina-se a um balanço dos projetos realizados. Esse momento tem como principal objetivo a orientação para a elaboração e apresentação dos Projetos concluídos.