



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS - IFAM
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

AMANDA SILVA BRAGA DA COSTA

**A SOCIOLOGIA COMO CAMINHO PARA ARTICULAÇÃO DO
CURRÍCULO INTEGRADO NA EPTNM**

MANAUS – AM

2025

AMANDA SILVA BRAGA DA COSTA

**A SOCIOLOGIA COMO CAMINHO PARA ARTICULAÇÃO DO
CURRÍCULO INTEGRADO NA EPTNM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Campus Manaus Centro (CMC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado

MANAUS – AM

2025

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

C837s Costa, Amanda Silva Braga da.

A sociologia como caminho para articulação do currículo integrado na EPTNM / Amanda Silva Braga da Costa. – Manaus, 2025.

114 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2025.

Orientador: Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior.

1. Currículo integrado. 2. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 3. Sociologia. I. Lacerda Junior, José Cavalcante. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE

AMANDA SILVA BRAGA DA COSTA

A SOCIOLOGIA COMO CAMINHO PARA ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO
INTEGRADO NA EPTNM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Campus Manaus Centro (CMC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, na área de concentração Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior - ProfEPT/IFAM
Orientador

Prof. Dr. Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho - FAETEC/RJ
Membro externo

Prof. Dr. Ercivan Gomes de Oliveira - ProfEPT/IFAM
Membro Interno

Dedico

Ao meu filho Davi Ricardo por quem vivo e
me esforço todos os dias.

À memória da minha mãe, que torceu por este
momento.

AGRADECIMENTO

A jornada de escrever esta dissertação foi marcada por encontros, memórias, parcerias e fé. A cada passo, pude contar com pessoas que, de formas diferentes, contribuíram para que este momento se tornasse possível.

Agradeço às secretárias do ProfEPT, Cristina Neves Normando e Alessandra Gonçalves de Freitas, pela gentileza e profissionalismo.

Aos colegas do mestrado, deixo minha gratidão pelo compartilhar generoso de textos, ideias, forças e dicas que fizeram diferença. Com vocês, a caminhada foi mais leve e mais humana. Em especial, agradeço a:

Zenaide Batista, Lucas Duque, Cleber Souza, Adriane Dinelly, Erisson Lima, Alex Monteiro, Eduardo Saraiva, Elaine Barbosa, Lucy Lane, Gilmara de Araújo, Herleide Viana, Hozana Rita, Jadson Carlos, Beatriz Maciel, Mariana de Oliveira, Bruna Suzane e Alderise de Freitas.

Aos professores do mestrado, que com seriedade e compromisso têm formado mestres conscientes do papel social da pesquisa e da docência, minha admiração e reconhecimento. Obrigado por nos inspirarem a buscar a excelência acadêmica com responsabilidade ética e cidadã.

Ao meu orientador, professor José Cavalcante Lacerda, registro meu sincero agradecimento por sua generosidade, paciência e competência. Sua orientação segura e dedicada foi fundamental para que este trabalho ganhasse forma e consistência.

Aos examinadores da banca, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas, sou grato por aceitarem fazer parte deste momento tão importante.

Aos colegas professores de Sociologia que gentilmente participaram da pesquisa, meu respeito e gratidão. A colaboração de vocês foi essencial para a construção deste estudo.

À instituição que garantiu o apoio necessário para minha qualificação profissional, oferecendo tempo e condições, minha gratidão pelo investimento na formação dos seus servidores.

À memória de minha mãe, Walmina. Seu amor permanece em mim, e sua presença se faz sentir em cada conquista. Esta vitória também lhe pertence.

Ao meu filho Davi Ricardo, que é a maior motivação e meu impulso. É por ele que sigo, me reinvento e me fortaleço todos os dias. Que este caminho sirva de inspiração para os seus próprios passos.

Às minhas irmãs, Glória Góes, Joana Góes e Sheilinha Góes, e ao meu irmão Haroldo Góes, agradeço pelo acolhimento de sempre. Mesmo que não tenham participado diretamente deste processo, sei que o afeto e a presença constante de vocês são parte essencial da minha vida.

Ao meu irmão Randus Wilson (Randinho), por ter estendido a mão com generosidade sempre que precisei e por torcer com sinceridade pela minha vitória. Seu apoio foi decisivo em muitos momentos.

À minha sobrinha Nayana Góes, que, com escuta sensível e acolhimento afetuoso, foi presença constante em meu processo de luto. Sua escuta foi bálsamo.

À minha outra sobrinha Cristina Góes pela amizade.
E, por fim, a Deus, a quem dedico toda honra e gratidão. Foi Ele quem abriu as portas, conduziu os caminhos e sustentou cada etapa desta jornada. Esta conquista é, acima de tudo, expressão da Sua graça sobre a minha vida.

Não são as mudanças que assustam, mas a ideia de que tudo pode apenas continuar como está.

Zygmunt Bauman

RESUMO

O debate sobre a integração curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) impõe aos docentes, às instituições e aos pesquisadores o desafio de repensar a prática pedagógica e o papel das disciplinas na formação humana integral dos estudantes, contexto no qual a Sociologia assume relevância por sua capacidade de articular saberes e promover a reflexão crítica. Esta dissertação objetiva compreender como a Sociologia pode contribuir para a articulação de um Currículo Integrado na EPTNM, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: analisar o processo de construção do currículo de Sociologia na EPTNM; verificar se o currículo praticado corresponde ao currículo prescrito; investigar os conhecimentos e as percepções dos docentes acerca do Currículo Integrado; e propor estratégias pedagógicas e metodológicas que favoreçam a efetiva integração curricular da disciplina de Sociologia. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, buscando compreender as percepções dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. Desenvolve-se como uma pesquisa multicampi no âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), envolvendo professores de Sociologia, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica e da análise documental como procedimentos complementares. Para a análise dos dados, emprega-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados evidenciam que o processo de construção do Currículo Integrado no IFAM apresenta fragilidades, uma vez que não prioriza o trabalho coletivo, sendo frequentemente elaborado de forma individual, isolada ou segmentada. Essa constatação se reforça ao analisar a organização curricular e a relação entre currículo prescrito e praticado, pois alguns docentes demonstram desconhecimento sobre o processo de elaboração curricular, enquanto outros mencionam a existência de comissões sistêmicas e locais. Observa-se que o currículo praticado pela maioria dos docentes difere do currículo prescrito, sendo as adaptações justificadas por fatores como afinidade com determinados conteúdos, padronização, contextualização e atualização, o que caracteriza um trabalho docente predominantemente solitário. Embora os docentes reconheçam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e demonstrem compreensão sobre o conceito de Currículo Integrado, os dados analisados revelam contradições entre essa compreensão e a efetivação de práticas curriculares integradas, indicando que a integração ocorre de forma pontual e não sistêmica. Diante desse cenário, a pesquisa bibliográfica e exploratória busca abrir caminhos para a articulação do Currículo Integrado, resgatando chaves pedagógicas que possam servir como ponto de partida para esse processo, reconhecendo, contudo, que esforços individuais apresentam limites e que a construção de um Currículo Integrado na EPTNM exige um compromisso coletivo. Como desdobramento da pesquisa, desenvolve-se o Produto Educacional intitulado “Guia Didático: Chaves Sociológicas para a Integração Curricular”.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Sociologia.

ABSTRACT

The debate on curricular integration in upper secondary technical and vocational education (TVET) poses a challenge to teachers, institutions, and researchers to rethink pedagogical practices and the role of disciplines in the integral human formation of students, within which sociology assumes relevance due to its capacity to articulate knowledge and promote critical reflection. This dissertation aims to understand how sociology can contribute to the articulation of an integrated curriculum in upper secondary TVET, unfolding into the following specific objectives: to analyze the process of constructing the sociology curriculum in upper secondary TVET; to verify whether the enacted curriculum corresponds to the prescribed curriculum; to investigate teachers' knowledge and perceptions regarding the integrated curriculum; and to propose pedagogical and methodological strategies that foster the effective curricular integration of sociology. The research adopts a qualitative approach of an exploratory and descriptive nature, seeking to understand the perceptions of the subjects involved in the investigated context. It is developed as a multicampus study within the Federal Institute of Amazonas (IFAM), involving sociology teachers, using a questionnaire as the main data collection instrument, complemented by bibliographic research and documentary analysis. Data analysis employs Bardin's (2016) content analysis technique. The findings indicate that the process of constructing the integrated curriculum at IFAM presents significant weaknesses, as it does not prioritize collective work and is often developed in an individual, isolated, or segmented manner. This assessment is reinforced by the analysis of curricular organization and the relationship between the prescribed and enacted curricula, as some teachers demonstrate a lack of knowledge about the curriculum development process, while others report the existence of systemic and local committees. The enacted curriculum implemented by most teachers differs from the prescribed curriculum, with adaptations justified by factors such as affinity with specific content, standardization, contextualization, and updating, which characterizes a predominantly solitary teaching practice. Although teachers recognize the conceptual foundations of technical and vocational education and demonstrate an understanding of the integrated curriculum concept, the analyzed data reveal contradictions between this understanding and the effective implementation of integrated curricular practices, indicating that integration occurs in a fragmented and non-systemic manner. In this context, bibliographic and exploratory research seeks to open pathways for articulating the integrated curriculum by recovering pedagogical keys that may serve as a starting point for curricular integration, while acknowledging that individual efforts have limitations and that the construction of an integrated curriculum in upper secondary TVET requires collective commitment. As an outcome of the research, an educational product entitled "*Didactic Guide: Sociological Keys for Curricular Integration*" is developed.

Keywords: Integrated Curriculum. Secondary-Level Technical and Vocational Education. Sociology

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

QUADROS

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educacional na 1ºLDB/1961.....	35
Quadro 2: Estrutura do Sistema Educacional na 2ºLDB/1971.....	38
Quadro 3: As características do Currículo que prepara para as incertezas.....	54
Quadro 4 : Formação e conhecimento docente sobre as bases conceituais da EPTNM.....	77
Quadro 5: Concepção Conceitual sobre o Currículo (D2, D3, D4, D5).....	78
Quadro 6: Representação do Currículo Integrado.....	79

FIGURAS

Figura 1: Mapa dos Câmpus IFAM e representação dos participantes da pesquisa.....	67
---	----

GRÁFICOS

Gráfico 1: Participantes da pesquisa.....	89
Gráfico 2: clareza e objetivo.....	90
Gráfico 3: linguagem acessível.....	90
Gráfico 4: a estrutura facilita a aplicação.....	91
Gráfico 5: apreciação das ferramentas pedagógicas.....	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CI - Currículo Integrado

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CBCA- Campus Avançado Boca do Acre

CCOA - Campus Coari

CEIR - Campus Eirunepé

CHUM - Campus Humaitá

CIRA - Campus Avançado Iranduba

CITA - Campus Itacoatiara

CLAB - Campus Lábrea

CMA -Campus Maués

CMAN - Campus Avançado Manacapuru

CMC - Campus Manaus Centro

CMDI - Campus Manaus Distrito Industrial

CMZL -Campus Manaus Zona Leste

CPAR - Campus Parintins

CPF - Campus Presidente Figueiredo

CSGC - Campus São Gabriel da Cachoeira

CTBT - Campus Tabatinga

CTFF - Campus Tefé

DACS - Diretório Acadêmico de Ciências Sociais

DCN-EPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EI - Escolas Industriais

ET- Escolas Técnicas

ETFs - Escolas Técnicas Federais

EAFs - Escolas Agrotécnicas

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EP - Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IFs - Institutos Federais

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA - Pesquisa-Ação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

UFF - Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. TRANSITANDO NO LABIRINTO	22
1.1 Labirinto erguido na História: a trajetória da dualidade estrutural.....	24
1.1.1 Era Vargas (1930–1945) e Estado Novo.....	32
1.1.2 Período Democrático Populista (1946–1961).....	34
1.1.3 Reforma de 1971 e Educação no Regime Militar (1964–1985).....	38
1.1.4 Redemocratização e Reformas Neoliberais (1985–2003).....	41
1.2 O fio de Ariadne: a reinvenção da EPTNM na forma Integrada.....	44
1.2.1 A EPTNM e a Bases Conceituais.....	47
1.3 Entre fios e saberes: o Currículo Integrado.....	52
1.3.1 Entre linhas e fronteiras: a reinvenção do Currículo.....	53
1.3.2 O Currículo Integrado.....	57
1.4 Desatar nós: a Sociologia na integração dos saberes.....	59
1.4.1 Para quê a Sociologia?.....	61
2. METODOLOGIA DO LABIRINTO	65
3. ENFRENTANDO O MINOTAURO: A ANÁLISE DA PESQUISA	71
3.1 Tecendo o fio: a elaboração do currículo de Sociologia na EPTNM.....	71
3.2 Entre a teoria e a prática: o ensino de Sociologia no cotidiano escolar.....	74
3.3 Conhecer para integrar: a percepção docente sobre o Currículo Integrado.....	76
4. PRODUTO EDUCACIONAL	86
4.1 Eixo conceitual.....	86
4.2 Eixo Pedagógico.....	87
4.3 Eixo Comunicacional.....	88
4.4. Validação.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docentes (TCLE)	111
APÊNDICE B – Carta Convite	113
APÊNDICE C – Questionário Docentes	114
APÊNDICE D - Questionário de Validação do Produto Educativo	118

INTRODUÇÃO

“Liberdade significa responsabilidade. É por isso que tanta gente tem medo dela”. Essa frase de Georg Bernard Shaw fala ao meu espírito e às minhas recordações quando penso em educação. A liberdade é um ato de amor. E a educação também é afeto. Por isso, quando penso¹ nessa temática me emociono porque escrever sobre Educação é reviver emoções. É recordar os melhores sentimentos, as diversas histórias e as afetuosas lembranças de um tempo que nunca voltará. É me sentir livre. É saber que sou responsável pelos meus erros e fracassos, mas também pelas conquistas e sucesso. É ser mais consciente. É ser mais crítica. É se permitir mudanças. Sinto-me privilegiada por ter tantas boas recordações e histórias para contar. A escola foi muito mais que um lugar para estudar e preparar-se para o vestibular. Foi um lugar de crescimento para a vida, e ninguém faz isso sem liberdade.

Tanto no Ensino Médio quanto na graduação a liberdade foi o alicerce das minhas atividades. Neste período da graduação, fui marcada pelas experiências extraclases. Capitaneada pelas atividades políticas, vivi o que não poderia ter vivenciado em outro lugar. Uma forma de organização mal compreendida e marcada por estigmas: a autogestão ou gestão coletiva, baseada nas teorias anarquistas.

O movimento político foi construído por diversas pessoas independentes e grupos distintos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF). Uma mistura de teoria anarquista contextualizada aos ideais dos movimentos sociais da América Latina, como a autonomia dos povos e o poder horizontal. Idealizando e realizando um movimento que culminou na única forma de organização política da Universidade onde não havia eleição para representantes, cada discente era responsável por sua própria representação. Uma comunidade política que só poderia funcionar se houvesse a participação ativa da coletividade.

Essa experiência foi marcante, pela convivência em um espaço de constantes debates, onde aprendi a importância da divergência, do ouvir, do argumentar, do refutar, e do respeito. Sobretudo, fortaleceu o espírito científico, considerando, que a dialética é um método de resolução de contradições por meio do debate entre teses e antíteses sendo uma ferramenta filosófica, no qual, o debate e a crítica são cruciais para o avanço do conhecimento.

¹ O uso do verbo na primeira pessoa do singular no preâmbulo é utilizado para dar sentido às minhas vivências que permeiam o meu caminho em direção ao tema deste projeto. No entanto, a partir dos próximos capítulos, a escrita do texto assumirá tradição acadêmica.

Ainda que os debates acontecessem, muitas vezes, na base de tensões, era um ambiente rico para a aprendizagem. A vaidade tinha que ser diluída, não existia lugar para o personalismo na ausência da hierarquia, ou qualquer orgulho, gerado por status que cargos representativos possam causar. Foi uma experiência *sui generis*.

Ao ingressar como docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), atuei, durante nove anos, sem participar de qualquer debate ou capacitação institucional que tangenciasse os temas que compõem as Bases Conceituais da EPT. Isso só fez sentido quando iniciei o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Tornando-se o combustível para este projeto e um propósito pessoal a ser perseguido, a aplicabilidade das bases conceituais, a auto formação teórica e a promoção da identidade da EPTNM.

O início do processo de investigação me direcionou para o conhecimento sobre o início da criação das escolas profissionalizantes e posteriormente as escolas técnicas no Brasil. A história relata que as primeiras demandas por uma mão de obra especializada surgiram com a criação das Casas de Fundação e de Moedas. No mesmo período foram criados os Centros de Aprendizes de Ofícios nos Arsenais da Marinha Brasileira. Esses Centros são os que mais se aproximam das futuras escolas técnicas. Em 1906, Nilo Peçanha, então Presidente do Brasil, inaugurou um programa nacional de ensino técnico. Foram criadas 4 escolas profissionalizantes em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, todas no Estado do Rio de Janeiro (Fonseca, 1961).

Desde então, a Educação Profissional (EP) passou ao longo do século XX e XXI por diversas mudanças identitárias. De Escolas de Aprendizes e Artífices para os Liceus Profissionalizantes, para as Escolas Industriais (EI) e Escolas Técnicas (ET), para a criação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), que deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 2008 criou-se a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e que traz em seu bojo a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL, 2008).

As últimas mudanças resultam de um contexto político e histórico marcado por conflitos e pela esperança, na implementação de um projeto societário contra-hegemônico. As mais significativas, tiveram início em 2003, no governo Lula, com a implementação de políticas educacionais que divergiam das concepções neoliberais e visavam expandir as oportunidades educacionais para a classe trabalhadora. O objetivo era promover uma educação pública, gratuita, de qualidade, articulando ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento regional e inclusão social.

Durante o período de 2003 a 2010, houve um aumento significativo na rede de escolas da EPT, com o surgimento de 214 novas instituições. Essa expansão fortaleceu a oferta da EPT e está alinhada à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como parte das políticas educacionais implementadas por tal governo (Pacheco, 2011). Neste período as forças progressistas tiveram a oportunidade de disputar com vantagens políticas no tabuleiro da correlação de forças, um projeto de educação para a EPTNM, que rompesse como o velho paradigma, a separação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico

Em contraponto a este cenário, outrora outorgada, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) decretada em 1996, através da Lei n.º 9.394/96, estabelece de forma ambígua, a possibilidade da formação profissional integrada, entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Como também permitiu, no corpo do texto a total desintegração dessa formação unitária (BRASIL, 1996). Essa ambiguidade foi solucionada pelo Decreto n.º 2.208/97 que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB/96, e a Portaria n.º 646/97, que detalhou a implementação das novas diretrizes. O decreto estabeleceu uma nova organização para a EPT. Determinou a separação entre o ensino médio ensino propedêutico e o ensino profissional.

A retomada do projeto de uma educação politécnica para a EPT, que teve sua gênese na segunda LDB e desfigurada em 1997 no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, inicia-se com a ascensão do governo Lula em 2003. O decreto n.º 5.154/04, redefine a organização da EPT no Brasil, estabelecendo a integração do ensino profissional com o ensino propedêutico. No entanto, manteve a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes² (BRASIL, 2004).

Como consequência do novo decreto a configuração da EPT é modificada. Essa nova conformação resgata a concepção de formação integral em que o jovem pode, na mesma instituição, cursar o ensino médio juntamente com a habilitação técnica, evitando a divisão entre saberes gerais e preparação para o trabalho (BRASIL, 2010).

Paralelamente, o governo federal empreendeu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional em locais onde não havia unidades federais, e muitas novas escolas foram implantadas em cidades do interior nas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, visando à interiorização do ensino e ao desenvolvimento regional (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2009).

² O curso técnico Concomitante é uma modalidade que permite o aluno cursar ensino médio e o curso técnico simultaneamente, em instituições diferentes ou na mesma instituição. O Curso técnico Subsequente é destinado a quem já possui o diploma do EM.

No bojo desta expansão e reformulação, o governo instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A criação dos Institutos Federais ocorreu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008)

O surgimento dos Institutos Federais (IFs), em sua natureza multidisciplinar e com a integração de várias modalidades de ensino, representa um desafio e uma mudança de paradigma para professores e estudantes. Isso implica uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, marcadas pelo tecnicismo e pelo dualismo educacional (Frigotto, 2018).

É nesse contexto, que a EPTNM integrada emerge como uma forma para superar a fragmentação e hierarquização historicamente construídas entre os diferentes tipos de educação, as quais foram reforçadas pela sociedade e pela escola. É essencial, portanto, a construção coletiva de um currículo que oportunize a concepção do conhecimento a partir de uma construção histórica e social, formando um sistema de relações (Silva; Pasqualli; Greggio; Agne, 2016).

A elaboração desse currículo exige a autoria de múltiplos autores para superar a fragmentação dos saberes articulando a formação geral e profissional, a partir das condições concretas dos sujeitos, das instituições e das comunidades locais. Essa composição deve ser democrática, com a participação ativa de professores, técnicos, estudantes e gestores (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2011).

Porém, o currículo pactuado não é qualquer currículo, mas um Currículo Integrado (CI). Ele é uma resposta concreta à dualidade estrutural da educação brasileira, pois rompe com a lógica histórica de separação entre formação geral e formação profissional. Essa divisão, segundo Kuenzer (2007), sempre atendeu às necessidades do capital, ao formar elites dirigentes com base em saberes científicos e filosóficos, enquanto reservava às classes trabalhadoras uma formação prática, empobrecida, voltada à inserção imediata e subalterna no mercado de trabalho.

A proposta do CI busca a totalidade e a interdisciplinaridade como princípios pedagógicos e deve articular trabalho, ciência e cultura, apontam Frigotto e Ciavatta (2005). Os autores defendem que a formação humana deve possibilitar o acesso ao conjunto dos conhecimentos historicamente acumulados, não como mera preparação técnica, mas como base para uma atuação crítica e transformadora na sociedade.

A consolidação deste projeto para EPTNM exige esforços constantes para romper com a resistência institucional que se configura na postura dos professores e das instituições, o que

demanda tempos de planejamento coletivo, formações continuadas e reorganização das práticas pedagógicas (Ciavatta, 2012).

A Sociologia como disciplina integrante do currículo da educação básica pode colaborar com o desenvolvimento do Currículo Integrado, não somente porque é parte integrante do corpo disciplinar da formação geral na EPTNM, mas pela sua natureza crítica, reflexiva, interdisciplinar, e transformadora da sociedade. Ela oferece uma perspectiva única para compreender as relações sociais, culturais e econômicas que moldam a sociedade (Weber, 1982).

Para além de uma formação transformadora dos estudantes, a Sociologia possibilita aos professores e demais sujeitos envolvidos na educação compreender a intencionalidade política e pedagógica de um currículo que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Tal perspectiva é essencial para compreender o CI não apenas como um arranjo técnico ou administrativo, mas como uma proposta político-pedagógica comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos.

Apesar de sua relevância formativa, a disciplina de Sociologia no Ensino Médio tem enfrentado resistências históricas, muitas vezes decorrentes do desconhecimento sobre sua função pedagógica e do incômodo que provoca ao questionar estruturas estabelecidas. Ao longo da história da educação brasileira, seu lugar no currículo oscilou entre momentos de inclusão e exclusão, resultado de contextos políticos adversos que a marginalizaram (Silva, 2010). Como reflexo dessa instabilidade, a Sociologia tem sido frequentemente deslocada para um papel secundário, ocupando uma posição de menor prestígio frente às disciplinas das áreas técnicas e às consideradas centrais, como Português e Matemática.

A minha vivência como estudante e como professora reforça que a educação é atravessada pelo afeto, pela política, pelas contradições e pelas escolhas conscientes, inclusive a escolha de resistir. A concepção de educação tem como base a prática dialógica e ética, em que a divergência não é um obstáculo, mas condição para o avanço do conhecimento. Assim, ao chegar à EPTNM, já como docente, percebi o distanciamento entre as práticas escolares e o potencial formativo de um projeto educativo emancipador.

Durante quase uma década de atuação no IFAM, observei que, embora os Institutos Federais tragam em sua gênese o compromisso com uma formação integral, crítica e voltada para a transformação social, que esse projeto ainda esbarra em práticas fragmentadas, em currículos desarticulados e na reprodução da dualidade entre formação técnica e formação geral.

Essa constatação com o ingresso no Mestrado ProfEPT e essas questões ganharam contorno teórico e político mais nítido, tornando-se propósito pessoal e profissional: contribuir para a consolidação de um Currículo Integrado que articule ciência, trabalho, cultura e tecnologia a partir da mediação crítica da Sociologia.

Assim, o Currículo Integrado surge como uma resposta político-pedagógica à histórica separação entre ensino médio propedêutico e ensino técnico, reafirmando o princípio da totalidade e da interdisciplinaridade como fundamentos para uma formação omnilateral (Kuenzer, 2007). No entanto, a efetivação desse currículo exige mais do que ajustes curriculares: demanda a reconfiguração das práticas pedagógicas, o diálogo entre áreas do conhecimento e a intencionalidade crítica no processo educativo.

É neste ponto que reside a finalidade desta pesquisa, compreender de que modo a Sociologia, enquanto componente da formação geral, pode colaborar para a articulação do Currículo Integrado na EPTNM. Trata-se de investigar não apenas a presença da disciplina, mas o seu potencial de questionar a fragmentação do saber, de promover a interdisciplinaridade e de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social.

A Sociologia, por sua natureza crítica e reflexiva, oferece aos estudantes ferramentas para analisar as estruturas sociais, problematizar desigualdades e compreender os fenômenos em sua totalidade. Essas contribuições sustentam a tese de que a Sociologia pode atuar como eixo articulador de um currículo transformador, integrador e comprometido com o projeto de emancipação dos sujeitos.

Diante disso, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer o papel da Sociologia como mediadora de um Currículo Integrado, comprometido com a formação crítica e emancipadora dos estudantes da EPTNM. Pretende-se contribuir para uma educação que não apenas prepare para o trabalho, mas formar sujeitos capazes de agir no mundo com liberdade, responsabilidade e consciência social.

A proposta parte do entendimento de que a EPTNM, por meio do CI, representa uma possibilidade de transformação social e a disciplina de Sociologia possui o potencial de atuar como ponto de partida nesse processo. Assim, o problema de pesquisa foi baseado na seguinte pergunta: Como a Sociologia pode articular o Currículo Integrado na EPTNM? Para responder a essa questão elaborou-se uma estratégia de investigação que teve as seguintes perguntas norteadoras:

1. Como foi o processo de construção do Currículo de Sociologia no contexto da EPTNM?

2. O currículo praticado é o mesmo que o prescrito?
3. Quais os conhecimentos que os docentes têm sobre o Currículo Integrado?
4. Como fazer a articulação do Currículo Integrado de Sociologia?

Diante de tais questões, a pesquisa tem como objetivo central compreender como a Sociologia pode contribuir para a articulação de um Currículo Integrado na EPTNM. A pesquisa parte da ideia de que a Sociologia tem potencial para liderar a construção do CI na EPTNM, porque seus conteúdos contribuem para articular as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, que estruturam a vida social, e capaz de dialogar com outras áreas do conhecimento. Com efeito, os objetivos específicos da pesquisa são:

1. Analisar o processo de construção do Currículo de Sociologia na EPTNM.
2. Verificar se o conteúdo praticado é o mesmo que o prescrito.
3. Investigar os conhecimentos e percepções dos docentes sobre o Currículo Integrado.
4. Propor estratégias pedagógicas e metodológicas para a efetiva integração curricular da disciplina de Sociologia.

Com efeito, essa dissertação é proveniente do ProfEPT, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro (CMC) do IFAM, na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e no Macroprojeto 03: Práticas Educativas no Currículo Integrado. Por envolver seres humanos, contou com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. A sua aprovação aconteceu no dia 13 de Setembro de 2024, conforme divulgado no Parecer Consubstanciado nº. 7.075.553.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Transitando no Labirinto, contém o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Neste capítulo, será abordado a dualidade estrutural, os conceitos que estruturam a EPTNM na modalidade integrada, a teoria sobre o currículo e a epistemologia da Sociologia como disciplina no EM. Assim, este capítulo está dividido em subcapítulos, a saber: Labirinto erguido na História: a trajetória da dualidade estrutural; O fio de Ariadne: a reinvenção da EPTNM; Entre fios e saberes: sobre currículos; Desatar nós: a Sociologia na integração dos saberes.

O Segundo Capítulo, Entre Fios e Saberes, apresenta-se a metodologia da pesquisa identificada como pesquisa exploratória e descritiva, cujo os instrumentos de coleta e análise dos dados serão descritos de acordo com a metodologia científica, descrevendo o processo investigativo.

O Terceiro Capítulo, Enfrentando o Minotauro, refere-se à análise dos dados coletados através do questionário. O instrumento utilizado para interpretar os dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2016). O objetivo da análise foi responder as perguntas norteadoras e os

objetivos da pesquisa. Por isso, foi dividido em quatro subcapítulos: Tecendo o fio: a elaboração do currículo de Sociologia na EPTNM; Entre a teoria e prática: o ensino de Sociologia no cotidiano escolar; Conhecer para integrar: a percepção docente sobre o Currículo Integrado; A Sociologia como fio de Ariadne: articulando o Currículo Integrado

Por fim, o quarto capítulo apresenta o Produto Educacional (PE) e a validação com base no resultado do problema desta pesquisa que teve como objetivo “compreender como a Sociologia pode contribuir para a articulação de um Currículo Integrado (CI) na EPTNM”. Considerando a complexidade da integração curricular na EPTNM, foi proposto a criação de um Guia Didático para os professores de Sociologia, com o objetivo de possibilitar um caminho para a integração curricular a partir da disciplina de Sociologia.

Assim, a dissertação apresentada é o resultado de uma pesquisa que procurou elaborar um caminho para articular o currículo de forma integrada a partir do componente curricular da Sociologia. Para isso, além da coleta de dados, mapeando a relação entre docente e o CI, fez-se necessário o entendimento sobre os conceitos e o papel da Sociologia como disciplina no EM, fundamental para o diálogo entre teoria e prática e a entrega do PE. Com isso, o propósito deste trabalho é ser um ponto de partida para outros trabalhos investigativos, mas sobretudo, o “start” para um movimento que busca a integração curricular.

1. TRANSITANDO NO LABIRINTO

Um labirinto é uma casa edificada para confundir os homens; sua arquitetura, pródiga em simetrias, está subordinada a esse fim. No palácio que imperfeitamente explorei, a arquitetura carecia de fim. (BORGES, 1998. p. 598)

A EPTNM enfrenta o desafio de se consolidar como uma educação capaz de promover uma formação humana integral e emancipadora. Ela busca não apenas libertar os indivíduos, mas também formá-los como cidadãos críticos, capazes de refletir sobre sua prática e se posicionar no mundo com responsabilidade. Esse processo de emancipação, embora não seja novo, remonta aos ideais da educação socialista, que visam oferecer aos filhos da classe trabalhadora o conhecimento e as habilidades necessárias para atuarem como dirigentes em uma sociedade capitalista (Ciavatta, 2011).

Partindo de uma perspectiva histórico crítica, compreende-se que o conhecimento histórico é crucial para o processo de emancipação, pois possibilita a tomada de consciência das condições que moldam não somente a educação, mas a vida em todos os seus aspectos, forjando no indivíduo a capacidade de transformar a realidade de forma crítica e consciente (Saviani, 2008). Ao compreender o passado, o sujeito se posiciona ativamente no presente, fortalecendo sua atuação como agente transformador no contexto social e educacional.

Para isso, inicia-se este capítulo com a reconstituição da história da educação brasileira focando na origem e continuidade de um sistema educacional que produz e reproduz desigualdades um sistema educacional que produz e reproduz desigualdades, fundamentado na dualidade educacional, o qual determina dois tipos de educação: uma para a camada popular e outra para a camada dirigente."

Ciavatta (2014) afirma que a dualidade estrutural é a expressão de uma sociedade marcada pela desigualdade de classes, que foi historicamente pensada como um percurso terminal para atender às necessidades imediatas do mercado. Isso se reflete no sistema educacional. Assim, os muros do labirinto são construídos por políticas que mantêm a separação entre trabalho manual e intelectual, reforçando a ideia de que a formação técnica é inferior à formação geral.

Sobre isso, a reflexão teórica apresenta caminhos conceituais para a superação da dualidade. Apesar da dualidade estrutural construir muros invisíveis, mas não intransponíveis, a EPTNM na modalidade integrada surge como um fio condutor nesse labirinto, uma possibilidade concreta para unir a formação técnica e formação geral em um projeto educativo emancipador.

Assim, este capítulo está estruturado de forma a proporcionar uma compreensão do processo histórico da dualidade estrutural da educação, analisando como esse sistema tem moldado a educação. A primeira parte dedica-se à reconstituição dessa dualidade, evidenciando suas raízes na história das reformas educacionais, das disputas políticas e dos efeitos no desenvolvimento da EPT.

Em seguida, o capítulo apresenta o marco histórico e a proposta política que se efetivou para a superação dessa dualidade, a partir dos anos 2000, explorando as bases conceituais da EPTNM. Por fim, o capítulo aborda os desafios e as possibilidades da implementação da EPTNM na modalidade integrada na prática escolar contemporânea, visando oferecer uma visão crítica e reflexiva sobre os caminhos possíveis para a EPT no século XXI.

1.1 Labirinto erguido na História: a trajetória da dualidade estrutural

A dualidade estrutural na educação pode ser examinada sob diversas perspectivas, incluindo a história, a política, a economia, bem como as inter-relações entre a economia e política ou entre economia e educação. Dada as diversas possibilidades analíticas, propõe-se uma investigação sobre a dualidade da educação no Brasil, fundamentada nos períodos históricos, para compreender o labirinto erguido. No decorrer do século XX, a educação brasileira passou por cinco períodos políticos importantes. Esses marcos históricos evidenciam transformações significativas no campo educacional, articuladas às conjunturas políticas de cada período.

O primeiro marco ocorreu na Era Vargas e no Estado Novo. O segundo marco compreende o período democrático Pós-Guerra (1946–1961). O terceiro, a reforma de 1971 e a educação no regime militar (1964–1985). O quarto marco histórico abrange o período da redemocratização e das reformas neoliberais (1985–2003). Por fim, o último marco iniciou-se em 2004 com a ascensão do governo Lula.

No entanto, a história da educação no Brasil não se inicia a partir desses marcos históricos, ela é um reflexo da construção política, econômica e cultural que marcaram os períodos que antecederam a Era Vargas e o Estado Novo. É preciso reconhecer que a construção da dualidade educacional erguida durante o século XX tem suas origens nos tempos coloniais.

Da chegada e invasão dos portugueses ao Brasil até a primeira grande organização do sistema educacional brasileiro, ocorreram diversos arranjos na tentativa de sistematizar a

educação. Tais definições influenciariam, no futuro, as diretrizes político-culturais delimitadas nos documentos jurídicos que norteiam a educação no Brasil (Saviani, 2021).

As origens da educação no Brasil remontam ao período colonial, sendo inicialmente conduzidas pelos Jesuítas. O projeto educacional jesuítico tinha como objetivo a assimilação pelos nativos dos costumes europeus e a adaptação ao trabalho, útil ao pacto colonial. A Companhia de Jesus, originalmente criada para combater o protestantismo na Europa, empreendeu no Brasil um projeto pedagógico que estruturava a educação de forma segmentada. A formação oferecida era adaptada a diferentes estratos sociais, destinando a cada grupo um tipo específico de instrução (Ribeiro; Souza; Lima, 2018).

A organização segmentada da educação brasileira, baseada na posição social dos indivíduos, destinava aos indígenas e aos africanos escravizados a instrução apenas nos ofícios e nos rudimentos da língua. Os brancos libertos recebiam também ensino básico de leitura e escrita, enquanto as elites abastadas tinham acesso à formação superior, garantindo a perpetuação da estrutura de poder (Silva; Amorim, 2017).

No século XIX, após a Proclamação da Independência em 1822, o Brasil tornou-se uma monarquia constitucional liderada por Dom Pedro I. Durante o período imperial, o cenário político brasileiro foi marcado por intensas disputas ideológicas e estruturais, refletindo divergências entre diferentes facções quanto ao projeto nacional. Destacavam-se três grupos principais: o Partido Português, que representava os interesses da antiga metrópole; os Liberais, defensores de reformas moderadas e maior autonomia provincial; e o Partido Brasileiro, integrado por setores da elite nativa que buscavam consolidar um Estado soberano e independente (Fausto, 2006).

Cada um desses partidos representava um ideal político e organizador da sociedade brasileira, mas nenhum atendia aos anseios populares por educação massiva e equitativa. A independência do Brasil, conduzida pelo chamado "Partido Brasileiro", foi moderada e contra-revolucionária: alterou a superestrutura político-jurídica do novo país, mas manteve intacta sua infraestrutura econômico-social.

Nesse contexto, as lideranças políticas foram influenciadas pelo Iluminismo e pelo liberalismo filantrópico inglês, que concebia a educação como instrumento de progresso. Buscavam estruturar instituições como escolas, bibliotecas e asilos, voltadas sobretudo ao “povo” – entendido como a classe senhorial de proprietários –, enquanto excluía a “plebe”, composta pelas massas de homens livres pobres, escravos e indígenas. Esse caráter seletivo revela um projeto educacional hierárquico, preocupado mais em civilizar e disciplinar do que

em democratizar o acesso à educação, mantendo as desigualdades estruturais em vigor (Hilsdorf, 2012).

Apesar dos discursos liberais que exaltavam a educação como fundamento da liberdade e do progresso nacional, o projeto educacional do Império não foi concebido para atender às camadas populares. A ênfase recai sobre a formação de cidadãos aptos a ocupar cargos no sistema representativo e na administração estatal, restringindo o acesso à instrução formal às elites econômicas e políticas da época (Saviani, 2021).

Isso é evidenciado pela aprovação de um único projeto na Constituição de 1823, que previa a criação, pela Comissão de Instrução, de duas faculdades em São Paulo e Olinda, excluindo uma ampla população das oportunidades educacionais. Esse modelo reforçou a elitização do acesso ao ensino superior e consolidou a educação como um instrumento de reprodução das hierarquias sociais do período (Orso, 2020).

Essas faculdades, criadas para formar a elite senhorial, encarregaram-se de manter a ordem no Império. Tais instituições serviam para fortalecer um governo centralizado. Os formados nessas academias ocupavam cargos políticos e administrativos, mas também se tornavam escritores, jornalistas, professores e magistrados, reproduzindo a visão conservadora e elitista da classe dominante. Embora houvesse iniciativas para educar e assistir à “plebe”, o sistema priorizava os direitos e interesses da classe proprietária (Cunha, 2007).

O período Imperial caracteriza-se como uma fase intensiva de disputa política entre radicais e conservadores, republicanos e liberais conservadores. Por causa da pressão política dos radicais, em 1834 criou-se a lei que delegou às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e pela formação de professores, enquanto o ensino superior permaneceu sob controle da Assembleia Geral e dos Ministros do Império (Fausto, 2006).

No entanto, essa descentralização continuou favorecendo o poder central, que manteve o controle do acesso aos cursos superiores e à hierarquia na educação. Isso foi consolidado através da criação do Colégio Pedro II, o único estabelecimento com acesso direto às academias superiores, enquanto os liceus provinciais e escolas privadas dependiam de exames controlados pelo governo central (Haidar, 1972).

Isso resultou na desvalorização do ensino secundário nas províncias, que o abandonaram ou o relegaram à iniciativa privada — os cursos preparatórios avulsos, uma preparação rápida e específica para os exames, contrariando a tendência contemporânea, cujos currículos eram integrados por cursos regulares, seriados e simultâneos de estudos enciclopédicos (Hilsdorf, 2012).

Mattos (1991) utiliza a metáfora “teia de Penélope” para descrever os processos ou estruturas que parecem estar em progresso, mas que na prática nunca se concretizam. Embora o Estado tenha dado autonomia às províncias para criarem seus próprios liceus, organizar o ensino secundário e cursos preparatórios, na prática, perpetuavam-se as barreiras estruturais e sociais que impediam a democratização do acesso à educação.

Assim, a dualidade estrutural na educação do Brasil Império estabelece-se pela coexistência de dois modelos de acesso ao ensino superior: os cursos regulares e seriados, como os do Colégio Pedro II, e os cursos avulsos ou parcelados, mais acessíveis, porém limitados em qualidade e reconhecimento. Essa coexistência de modelos refletia desigualdades sociais e limitava o acesso ao ensino superior das camadas populares (Cunha, 2007).

No período imperial, na década de 1860, sob a influência dos modelos econômicos ingleses e norte-americanos, os liberais retomaram as discussões políticas. Eles foram responsáveis por difundir na sociedade brasileira a consciência da necessidade de mudança. Defendiam o valor do trabalho livre, a abolição e a integração dos escravos à sociedade brasileira, justificando, assim, o atraso do Império em relação às outras sociedades modernas (Haidar, 1972).

De acordo com Fausto (2006), esses liberais viam na abolição uma oportunidade para mudanças mais amplas, que incluíam o regime da pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada. A educação era necessária para a consolidação de um projeto de desenvolvimento de um país moderno e livre.

A educação brasileira nesse período passou por um processo de expansão e modernização, com debates intensos sobre a intervenção do Estado, o controle das escolas, a liberdade de ensino e as influências de modelos educacionais estrangeiros. Nele ocorreu a expansão da escolarização, com o aumento significativo no número de escolas elementares e secundárias, tanto públicas quanto privadas (Hilsdorf, 2012).

A educação era disputada por diferentes grupos. Os conservadores insistiam em que fosse delegada às províncias a responsabilidade pelo ensino elementar e secundário, e os moderados defendiam uma maior presença do governo central no âmbito do ensino elementar, com a intenção de nacionalizar a organização do ensino das primeiras letras. Os novos liberais também desejavam a intervenção da Coroa na formulação de diretrizes gerais (Haidar, 1972).

Havia, no entanto, uma forte defesa da liberdade de ensino, especialmente no ensino secundário, com a ideia de que a iniciativa privada deveria ter liberdade para oferecer

educação sem a interferência do Estado. Essa ideia era defendida tanto pelos liberais radicais quanto pelos conservadores. Já os liberais progressistas, na figura de Rui Barbosa, defendiam a educação pública, estatal e gratuita (Mattos, 1991).

No mesmo período, o ensino técnico, destinado a formar profissionais para a indústria, o comércio e a agricultura, permanecia em um estado embrionário. Isso ocorreu porque esses setores ainda não demandavam a criação de escolas voltadas à qualificação profissional: a indústria era quase inexistente; o comércio seguia métodos empíricos herdados da tradição portuguesa; e a agricultura, baseada no trabalho escravo e na repetição de práticas tradicionais, pouco exigia inovações técnicas (Azevedo, 1971).

Assim, a falta de ensino técnico refletia a ausência de transformações econômicas e organizacionais necessárias ao desenvolvimento da qualificação em diversos níveis. Nesse contexto, o ensino popular era escasso e mal estruturado, enquanto o ensino secundário, de caráter literário, ganhava prestígio como símbolo de status social e valorização da tradição.

Cunha (2005) revela que, tanto no período colonial quanto no Império, prevaleceu uma mentalidade pedagógica humanista, herança dos jesuítas, a qual se tornaria um traço cultural problemático para a formação profissional: o gosto pela erudição pela erudição, o pendor ao academicismo, o desinteresse pelas ciências experimentais, a indiferença pelas questões técnicas e o distanciamento entre o povo e os intelectuais. Essa base dificultou a valorização das ciências experimentais e da educação profissional, mantendo a distância entre intelectuais e a maioria do povo.

Isso significou uma tendência de focar em debates puramente teóricos e desconectados da realidade prática – ou seja, uma confusão entre o real e o imaginado –, priorizando os estudos literários sobre os científicos. Além disso, exercitavam-se mais as ideias abstratas em vez de métodos concretos, prevalecendo uma abordagem rígida e dogmática em lugar de um espírito crítico e investigativo, que busca questionar e explorar o conhecimento de forma aprofundada e prática (Azevedo, 1971).

Essa mentalidade cultural, baseada na erudição teórica e dogmática e na menor apreciação pela técnica e pelo pensamento científico e crítico das camadas dirigentes formadas nas Escolas Superiores, acarretou a desvalorização e a subjugação do ensino técnico e profissional no Brasil durante um longo período. Destinou-se, a princípio, à iniciativa privada a responsabilidade pela formação técnica do trabalhador comercial, industrial e agrícola; ou, ao Estado, em caráter assistencialista, a condução de uma formação profissional destinada aos “desvalidos da sorte” (Cunha, 2005).

O período que antecede o de Vargas é marcado pelas disputas políticas do início da República (1889). Os acontecimentos e os ideais republicanos coexistiram, cooperando e conflitando com a herança da monarquia. A formação da República e as diretrizes educacionais foram um reflexo dessas disputas políticas, que não conseguiram romper com o antigo regime de base escravocrata, elitista e sectária.

Essa época caracteriza-se pelo debate das ideias liberais. Uma dessas ideias tinha como perspectiva a universalização da escolarização, considerada um instrumento para a participação política. No entanto, essas ideias foram suplantadas por uma versão humanista moderna da educação, encampada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que era disputada por várias correntes de opinião e facções. O grupo de maior influência, porém, era o dos católicos, preocupados com a formação das elites e cuja tarefa era formar o povo de acordo com as tradições nacionais associadas à cultura religiosa (Saviani, 2021).

As discussões na ABE não imprimiram um debate pedagógico em torno dos processos educacionais; passaram a ser políticos e não mais técnicos, na medida em que faziam parte de um projeto de modelagem da sociedade. Para promover esse projeto, liberais e católicos trouxeram a Escola Nova do exterior por ser um mecanismo eficiente de controle social (Nagle, 1974).

Os Renovadores defendiam a modernização do ensino e uma visão de educação laica, gratuita e obrigatória para todos, como dever do Estado. A visão católica entendia que a laicidade e o monopólio estatal atentavam contra a ordem natural e divina, e que era direito dos pais decidir livremente sobre a educação dos filhos. Lutavam pela manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e reivindicavam o direito da Igreja e da iniciativa privada de manterem suas próprias escolas (Saviani, 2021).

No entanto, tanto os liberais quanto os católicos viam na educação um poderoso instrumento para controlar e organizar a sociedade, cada um com seus próprios objetivos de controle e ordenamento social: os Renovadores, com o intuito de manter a ordem e o progresso; os católicos, de moldar a juventude com base em virtudes cristãs e na disciplina, assegurando a manutenção da hierarquia social (Nagle, 1974).

Se no período colonial e no imperial a educação profissional era quase inexistente – havendo, no Império, algumas iniciativas isoladas –, isso se devia à baixa demanda, pois a economia não exigia mão de obra qualificada. Assim, não havia necessidade de formação técnica e profissional (Silva; Amorim, 2017).

A preocupação da classe dirigente com a educação restringia-se à formação de uma elite preparada para administrar o país. As profissões liberais, como medicina, engenharia e

direito, constituíam a base formativa dessa elite, que buscava manter seu poder e privilégios por meio do controle dos centros de ensino, escassos e voltados para os filhos das famílias mais influentes. A educação funcionava, assim, como mecanismo de seleção social, reafirmando a estrutura oligárquica do Brasil Império. Havia, ainda, uma clara predileção por cursos superiores voltados à administração pública e às profissões liberais, que garantiam prestígio social e político aos seus graduados (Romanelli, 2013).

A criação das primeiras escolas de ensino profissionalizante no Brasil começou no campo da educação agrícola, com iniciativas que visavam atender às demandas do setor rural. Em Minas Gerais, foram fundadas instituições como a Escola Agrícola de Juiz de Fora e os institutos de Itabira e Uberaba. Posteriormente, surgiram grandes escolas de agricultura, como a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba, criada oficialmente em 1901 (após autorização em 1892) e acompanhada de dez estações experimentais (Molina, 2011).

Outras escolas importantes foram a Escola de Agronomia e Veterinária de Porto Alegre e, em 1917, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, em Minas Gerais. No campo da educação comercial, foram criadas escolas voltadas para o ensino elementar e médio, além de algumas escolas superiores, como a de Porto Alegre, que seguiam de perto o modelo das escolas agrícolas. Já na educação técnica e industrial, as iniciativas eram mais escassas, refletindo uma menor demanda na época (Molina, 2011).

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha instituiu, por meio do Decreto nº 7.566, as escolas de aprendizes artífices – um marco importante na formação técnica do país. Foram criadas 19 escolas, uma em cada estado, exceto no Rio Grande do Sul, onde já existia o Instituto de Parobé, fundado em 1908 e vinculado à Universidade Técnica do estado (Brasil, 1909).

Além disso, surgiram instituições como os Institutos Montauri (focado em eletricidade e mecânica), Química Industrial e Borges de Medeiros (voltado para agronomia e veterinária), que também faziam parte da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. Outra iniciativa importante foi o Instituto Eletrotécnico de Itajubá, idealizado por Theodomiro Santiago (Hilsdorf, 2012).

Apesar desses avanços, o ensino técnico no Brasil ainda era primário ou médio, com uma estrutura arcaica e alcance limitado, inclusive em São Paulo, onde seu crescimento não foi significativo o suficiente para alterar a política educacional dominante, que há mais de um século priorizava a educação geral e literária (Azevedo, 1971).

O final da Primeira República no Brasil (1889-1930) termina com a Revolução de 1930, que aspirava aos ideais de construção da nação brasileira. O período subsequente é conhecido como Era Vargas, destacando elementos de autoritarismo e nacionalismo que, embora associados ao Estado Novo (1937-1945), já estavam presentes desde a Revolução de 1930, influenciada pelas Forças Armadas (Saviani, 2021).

A estrutura de poder passou por uma reorganização significativa com a Revolução de 1930. O antigo poder oligárquico, baseado na influência dos estados e no controle local, foi substituído por um poder centralizado e menos dependente das forças locais. Esse novo Estado foi estruturado de forma a acomodar diferentes forças sociais sem permitir que nenhuma dominasse completamente (Fausto, 2011).

O governo provisório de Getúlio Vargas foi aliado do capital nacional e recebeu apoio das Forças Armadas, dos trabalhadores urbanos e da burguesia nacional. Está representada pelos industriais, foi aos poucos conquistando espaço, dividindo o poder com os grandes agricultores e criando, assim, uma nova ordem na correlação de forças. Essa nova estrutura de poder exerceria influência na organização do Estado, tanto na promulgação da Constituição quanto nas leis elaboradas para a área da educação (Fausto, 2015).

Esse ordenamento institucional, sobretudo na educação, representa os muros erguidos desde o período colonial. Sua fundação está alicerçada numa estrutura educacional que promove a desigualdade e mantém os privilégios de classe, limitando o acesso da população à universidade e oferecendo-lhe uma educação de baixa qualidade ou dependente das escolas privadas. Em contrapartida, as escolas secundárias, que davam acesso direto ao ensino superior, eram reservadas aos filhos da elite, garantindo a eles a oportunidade de frequentar a universidade (Cunha, 2007).

Assim, a dualidade estrutural se configura desde a origem das primeiras formas de educação com os jesuítas, que destinavam tipos de ensino a camadas sociais distintas. Essa estrutura educacional, baseada na posição social, é responsável pela perpetuação do poder das elites. Mesmo com a proclamação da independência do Brasil e a exigência de grupos políticos por um projeto de educação para o povo, não foi possível reconfigurar a estrutura educacional excludente.

Esse período é marcado pelas barreiras estruturais que dificultavam o acesso das camadas populares ao ensino superior, estabelecendo, assim, uma dualidade estrutural entre uma educação destinada à elite – com escolas qualificadas administradas pelo poder central – e uma educação para o povo – com escolas mantidas e administradas pelas províncias. Essa divisão organiza o sistema educacional de forma a reproduzir a hierarquia social, limitando o

acesso à educação de qualidade a uma minoria e direcionando a maioria para uma formação voltada ao trabalho subalterno.

Com o fim do Império e o início da República, inicia-se uma série de reformas no sistema educacional que reproduziu outro tipo de dualidade estrutural, a saber: a separação entre uma educação propedêutica, voltada a uma formação geral, e a Educação Profissional, ofertada às camadas populares com o objetivo de formar mão de obra para o emergente mercado, que dava os primeiros passos rumo à industrialização. O resultado foi a coexistência de dois sistemas educacionais, o que perpetuou a desigualdade social e econômica no Brasil.

1.1.1 Era Vargas (1930–1945) e Estado Novo

A chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 inaugurou mudanças na estrutura educacional, porém institucionalizou de forma mais explícita a dualidade educacional. No início dos anos 1930, a educação básica brasileira já se encontrava estruturada de uma forma completamente dual, com percursos separados desde o nível primário conforme a origem social de seus alunos (Moura, 2007)

A saber, havia dois itinerários formativos: um curso primário de 4 anos de duração, voltado à sequência de estudos acadêmicos, ginásio e, posteriormente, universidade, para os filhos das famílias abastadas; e, outro, cursos primários rurais ou profissionais de caráter terminal, oferecidos às crianças das classes populares. Após o primário de 4 anos, o aluno podia prosseguir ao ginásio, 6 anos, e daí ao ensino superior. Já os egressos dos cursos rurais tinham sua escolarização encerrada em ciclos básicos agrícolas ou complementares profissionais de apenas 2 anos, sem possibilidade de prosseguimento de estudos formais (Kuenzer, 1997).

Tais percursos profissionais estavam direcionados a atender às necessidades dos setores produtivos, enquanto o ensino secundário propedêutico mantinha seu caráter seletivo voltado às ciências, letras e artes. Os estudantes concluintes do ginásio acadêmico obtinham o título de Bacharel em Ciências e Letras, requisito para ingressar no ensino superior, enquanto os formados das vias técnicas não tinham acesso. Essa separação formal expressava a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades na sociedade (Moura, 2007).

A Era Vargas foi marcada por reformas educacionais significativas, embora o viés dual tenha sido mantido. Em 1932, pensadores progressistas publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, exigindo uma escola pública, laica e democrática. No entanto,

mesmo essa proposta inovadora não superou a dualidade existente. Em vez disso, estruturaram a educação em duas categorias principais. De um lado, atividades voltadas às humanidades e ciências (formação intelectual) e, do outro, cursos técnicos (Moura, 2007). Mesmo sob um discurso de democratização, persistia a ideia de dualismo educacional.

A dualidade foi oficializada pela Constituição de 1937. O primeiro dever do Estado, conforme estabelecido no Artigo 129 da Constituição, era o ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas. O mesmo artigo estabelecia que a União deveria criar institutos de ensino profissional e apoiar os mantidos por Estados, Municípios ou iniciativa privada, com foco específico nos filhos de operários e classes humildes (BRASIL, 1937). Moura (2007) sintetiza o espírito da época ao afirmar que eram escolas precárias destinadas aos pobres, voltadas para a preparação para o trabalho manual, e que até mesmo sindicatos e indústrias eram responsáveis por sua manutenção.

Conforme documenta Ramos (2014), a gestão de Gustavo Capanema instituiu, a partir de 1942, um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino que segmentam o sistema educacional brasileiro em dois subsistemas autônomos. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei n.º 4.244/1942, reafirmou o caráter academicista e propedêutico do currículo de nível médio, voltado para a formação de dirigentes e para o acesso privilegiado ao ensino superior. Paralelamente, criou leis específicas (Decreto-lei n.º 4.073/1942; Decreto-lei n.º 6.141/1943; Decreto-lei n.º 9.613/1946) para os ensinos industrial, comercial, agrícola e para a formação de professores.

Conforme Ramos (2014), o sistema educacional brasileiro passou a dividir os estudantes em dois caminhos distintos e fixos: um voltado para o ensino acadêmico e preparatório para a universidade, que era concentrado nas escolas privadas e destinado, em sua maioria, às elites. E outro, voltado para a formação profissional e técnica, amplamente oferecido pelas escolas públicas, destinado às classes populares. Essa separação foi alinhada com o projeto de industrialização de Getúlio Vargas, que precisava formar trabalhadores especializados para a indústria, ao mesmo tempo em que reforçava a discriminação de classes por meio da segmentação educacional.

A Reforma Capanema promoveu um sistema de exames, que servia como uma barreira seletiva para a progressão e, principalmente, para o acesso ao ensino superior. Esses exames eram extremamente complexos e exigiam um vasto conhecimento em disciplinas básicas, e também uma série de línguas estrangeiras (latim, inglês, grego, francês e espanhol). Essa exigência curricular e a complexidade das provas favoreciam claramente os alunos de

escolas de elite, que tinham acesso a uma formação mais completa, perpetuando o ciclo da desigualdade social (Romanelli, 2014).

As Leis Orgânicas da Educação embora tenham permitido a inclusão de disciplinas de formação geral na educação técnica, elas não eram especificadas ficando a critério das instituições adotá-las ou não. Isso promoveu uma falsa impressão de inclusão, ao permitir que na formação técnica fossem incluídas disciplinas da formação geral. A lei também permitiu que os estudantes do ensino terminal, se porventura, desejassem acessar o ensino superior, poderiam, desde que fizessem os exames de acesso à educação superior (Saviani, 2021).

Assim, a partir da Reforma Capanema na Era Vargas, criou dois itinerários formativos para os estudantes brasileiros: um, voltado para o ensino acadêmico e preparatório para a universidade, que era concentrado nas escolas privadas e destinado, em sua maioria, às elites; outro, voltado para a formação profissional e técnica, amplamente oferecido pelas escolas públicas, destinado às classes populares.

Além disso, essa divisão não permitia transição entre os dois caminhos, ou seja, um estudante que seguia a trilha profissional não podia migrar para a trilha acadêmica, o que limitava suas chances de acesso ao ensino superior e mantinha as desigualdades educacionais e sociais. Essa separação foi alinhada com o projeto de industrialização de Getúlio Vargas, que precisava formar trabalhadores especializados para a indústria, ao mesmo tempo em que reforçava a discriminação de classes por meio da segmentação educacional.

Em suma, a organização do ensino durante a Era Vargas e a Reforma Capanema contribuíram para perpetuar a exclusão social, e manter a distinção de classes sociais entre elites e massas por meio da educação, destinando diferentes oportunidades a diferentes grupos sociais. Reforçando a estrutura educacional do período Colonial e do Império, porém neste, o diferencial é a inclusão da educação profissionalizante no itinerário formativo dentro do sistema da educação oficial.

1.1.2 Período Democrático Populista (1946–1961)

Com o fim do Estado Novo, inicia-se, em 1946, o período de redemocratização, um tempo longo marcado por articulações políticas e disputas. Nesse período, foi outorgada uma nova Constituição, que abriu caminho para a criação de uma lei nacional de diretrizes e bases para a educação (LDB) e, ao mesmo tempo, expandiu o direito à educação.

Impulsionados por esse contexto, os anos 1950 presenciaram uma expansão das matrículas no ensino secundário, movida pela urbanização da sociedade brasileira e pela

pressão dos grupos emergentes desse processo, que não se contentavam apenas com o ensino primário para seus filhos e reivindicavam do governo vagas no ensino secundário (Kuenzer, 1997).

Nesse cenário agitado, as discussões sobre a nova LDB foram dominadas por duas grandes polarizações. A primeira opunha defensores fervorosos da escola pública a partidários igualmente fervorosos da escola particular. Havia, porém, uma segunda tensão, representada pelos críticos que consideravam insuficiente qualquer proposta que desconectasse a educação ofertada das demandas reais para o desenvolvimento socioeconômico do país (Ramos, 2014).

Essa disputa representava interesses antagônicos: de um lado, educadores progressistas, setores populares e políticos nacional-desenvolvimentistas defendiam a expansão da escola pública gratuita em todos os níveis e a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o técnico – ou seja, queriam abolir os muros que impediam os egressos dos cursos profissionalizantes de ascender ao nível superior. Do outro lado, os grupos ligados às elites tradicionais defendiam a redução do papel do Estado na educação, favorecendo a escola privada, inclusive com subsídios públicos, e rejeitavam quaisquer mudanças estruturais que impusessem o fim da distinção entre formação geral e profissional (Saviani, 2011).

Assim, o período de 1946 a 1961 foi marcado por intensos debates envolvendo partidos políticos, sindicatos e movimentos estudantis, que pressionavam pela ampliação do acesso à educação. Porém, enfrentaram forte resistência de setores conservadores, que temiam a expansão da educação pública e gratuita para as camadas populares. Esses grupos, geralmente ligados às elites econômicas, políticas e religiosas, viam na ampliação da escola pública um risco à manutenção de seus privilégios sociais e ao controle sobre o acesso às instituições de ensino, sobretudo no secundário e no superior (Saviani, 2021).

A resistência manifestava-se por meio da defesa da escola privada (frequentemente subsidiada pelo Estado), de um currículo voltado à formação das elites e de uma estrutura que separava o ensino propedêutico do profissional e técnico. Essa oposição buscava preservar a exclusão educacional como forma de controle social, impedindo o avanço da democratização da educação e a ascensão social das camadas populares (Ramos, 2014).

Após treze anos de discussões, foi aprovada a Lei nº 4.024, de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do país. Conforme analisa Moura (2007), a LDB/61 representou um avanço importante no combate à dualidade estrutural que há décadas separava os brasileiros em diferentes trajetórias educacionais.

O texto final da LDB acabou sendo um compromisso entre essas forças antagônicas. Por um lado, a lei garantiu a liberdade de atuação à iniciativa privada no ensino, conforme pleiteavam os conservadores. Por outro, introduziu a equivalência entre o ensino médio colegial e os cursos técnicos. A partir de 1961, todo estudante egresso de curso técnico de nível médio passou a ter o direito de candidatar-se ao ensino superior, em igualdade formal de condições com os alunos do ensino secundário geral, eliminando-se juridicamente a dualidade de trajetórias até então existente (Ramos, 2014).

A nova organização reformulou por completo o ensino médio, estabelecendo dois ciclos diferentes: um ciclo ginásial inicial, de quatro anos, e um ciclo colegial, de três anos (conforme o Quadro 1). Este último poderia ser de natureza geral ou técnica, incluindo diversas habilitações, como as industriais, agrícolas, comerciais ou de magistério (Brasil, 1961).

Quadro 1: Estrutura do Sistema Educacional na 1ª LDB/1961

ESTRUTURA DA LDB Nº 4.024/1961: GINÁSIAL E COLEGIAL	
Curso Ginásial (1º ciclo do ensino médio)	Curso Colegial (2º ciclo do ensino médio)
<ul style="list-style-type: none"> ● Duração: 4 anos. ● Natureza: Propedêutica ● Objetivo: dar continuidade ao ensino primário, com formação geral básica, voltada a preparar o estudante para o próximo ciclo, o colegial. ● Era necessário passar por um exame de admissão para ingressar neste nível ● Idade típica de ingresso: 11 a 14 anos ● Finalidade: Formação geral, propedêutica, pós-admissão 	<ul style="list-style-type: none"> ● Duração: 3 anos. ● Estrutura: O estudante podia optar por duas modalidades principais: <ul style="list-style-type: none"> a) Curso Científico ou Clássico: propedêutico, voltado ao ingresso na universidade. b) Curso Técnico profissionalizante: com equivalência legal ao científico ● Os cursos técnicos podiam ser: comercial, industrial, agrícola ou normal (formação de professores). ● Idade típica de ingresso: 15 a 17 anos ● Finalidade: Formação acadêmica (científico) ou técnica

Fonte: elaborado pela autora baseado na LDB/1961

Como observa Ramos (2014), pela primeira vez rompeu-se oficialmente com a hierarquia que colocava a formação propedêutica em posição superior à técnica. Nesse período de avanço democrático e progressista, superou-se parcialmente a histórica separação

entre formação para o trabalho manual e formação intelectual. Essa equiparação conferiu maior homogeneidade ao sistema escolar.

Além disso, a LDB foi marcada pelo ineditismo, pois permitiu a flexibilização dos currículos, de modo que os sistemas de ensino pudessem incluir disciplinas optativas em seus cursos, adaptando-os às realidades e necessidades locais. Delineou-se também uma integração real – pelo menos do ponto de vista legal e de direitos – entre a educação geral e a profissional, aproximando-se do ideal de formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O ensino técnico de nível médio deixou de ser um labirinto sem saída e tornou-se, oficialmente, parte integrante da educação básica, oferecendo acesso pleno às etapas superiores de ensino. Aproximava-se, assim, do ideal democrático de uma formação única e digna para todos os brasileiros, superando parcialmente a dualidade histórica (Moura, 2007).

É importante reconhecer, contudo, que, embora a LDB/61 tenha removido barreiras formais significativas, a dualidade não desapareceu da realidade educacional. Na prática, permaneceram diferenças significativas na qualidade e no acesso. As escolas técnicas federais, apesar da excelência acadêmica, ofertavam vagas insuficientes para atender à demanda, o que gerava uma seletividade no acesso, enquanto a maioria dos jovens brasileiros ainda enfrentava obstáculos consideráveis para concluir o ginásio ou ingressar no colegial. As desigualdades sociais e regionais permaneciam como barreiras concretas para o acesso à universidade (Kuenzer, 1997).

Apesar de o projeto proposto pela LDB não ter ampliado a oferta de vagas nas escolas e de muitos estudantes, especialmente das classes populares, interromperem os estudos ao fim do ginásio – por dificuldades financeiras ou falta de oferta pública no colegial –, esse foi um marco legal importante para a superação da dualidade educacional. Pois, pela primeira vez, foi reconhecida a equivalência entre formação propedêutica e profissional, o que expressava um anseio pela democratização educacional e pela valorização da educação tecnológica em sintonia com as aspirações de desenvolvimento nacional – movimento que mais tarde seria aprofundado nas discussões sobre os institutos federais (Pacheco, 2011).

Assim, a redemocratização do país a partir de 1946, paralelamente ao processo de urbanização e à expansão das matrículas no ensino secundário, trouxe avanços significativos para a educação. Mesmo num período marcado pela polarização entre defensores da escola privada e defensores da escola pública, foi possível avançar nas pautas democráticas que garantiram a equivalência entre o ensino propedêutico e o profissional.

A dualidade estrutural que designava caminhos formativos distintos e restritivos foi superada na letra da lei. Porém, os problemas educacionais não foram amplamente resolvidos: persistiram desafios relativos à qualidade do ensino, ao número de vagas, às diferenças regionais e sociais e às dificuldades financeiras que levavam os jovens a abandonar os estudos. Isso significa que a desigualdade e as diferenças entre classes sociais ainda se perpetuavam pelos privilégios de classe, entre os que tinham acesso à educação de qualidade e os que não tinham acesso a ela.

1.1.3 Reforma de 1971 e Educação no Regime Militar (1964–1985)

A ditadura militar instaurada no Brasil em 1964, que perdurou até 1985, foi marcada por um contexto político autoritário e centralizador que impactou profundamente o sistema educacional do país. Embora o discurso oficial apontasse a educação como base estratégica para o desenvolvimento nacional, promovendo um modelo tecnicista voltado à industrialização e à modernização econômica, o regime também a utilizou como instrumento de controle ideológico e social (Paulino, 2012).

Nesse período, a educação passou a ser controlada pelas Forças Armadas, que implantaram disciplinas específicas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, com o objetivo de difundir a ideologia oficial e garantir ordem e obediência. A repressão, a censura e o cerceamento da liberdade intelectual foram características constantes, limitando a atuação de educadores, estudantes e intelectuais críticos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A política educacional da ditadura buscava, aparentemente, democratizar o acesso ao ensino básico e formar mão de obra técnica para o mercado, mas os avanços foram acompanhados pela precarização da qualidade, pela desigualdade crescente e pela ampliação da dualidade entre a educação pública de massa e a educação privada elitista (Kuenzer, 1997). Compreender esse contexto é essencial para analisar as reformas educacionais implementadas nesse período e suas consequências duradouras para a educação brasileira.

Nesse cenário, foi promulgada em 1971 a Lei nº 5.692, que reformulou a educação básica no Brasil. A política educacional estava alinhada às diretrizes autoritárias e desenvolvimentistas do regime militar. Essa legislação instituiu o ensino de 1º grau, com duração de oito anos, estendendo a obrigatoriedade da escolaridade até os 14 anos ao unificar o antigo ensino primário (1ª à 4ª série) e o ginasial (5ª à 8ª série) em um único ciclo. Além

disso, eliminou o exame de admissão ao ginásio, constituindo um marco na democratização do acesso à escolarização básica (Brasil, 1971).

O ensino de 2º grau, antigo colegial, tornou-se obrigatoriamente profissionalizante. A partir da nova lei, todas as escolas – tanto públicas quanto privadas – deveriam ofertar o ensino médio com formação técnica integrada. A segunda LDB foi reconfigurada conforme indicado no Quadro 2:

Quadro 2: Estrutura do Sistema Educacional na 2ºLDB/1971

ESTRUTURA DO ENSINO NA LDB Nº 5.692/1971	
Ensino de 1º Grau	Ensino de 2º Grau
<ul style="list-style-type: none"> ● Duração: 8 anos ● Faixa Etária Média: 7 a 14 anos ● Características Principais a) Unifica o antigo primário (1ª a 4ª série) e ginásial (5ª a 8ª). b) Extingue o exame de admissão ao ginásio. ● Objetivo Central: Democratizar o acesso à escolarização básica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Duração: 3 anos ● Faixa Etária Média: 15 a 17 anos ● Características Principais a) Ensino médio com profissionalização obrigatória. b) Dividido entre formação geral e técnica. ● Objetivo Central: Preparar o jovem para o mercado de trabalho e conter a pressão sobre o ensino superior.

Fonte: elaborado pela autora baseado na LDB/1961.

A LDB de 1971 retomou o que fora apresentado na Reforma Capanema de 1942, reforçando o caráter obrigatório da formação técnica no ensino médio como resposta às demandas econômicas do projeto desenvolvimentista do governo militar. O ensino de 2º grau passou a ser eminentemente profissionalizante e a integrar, obrigatoriamente, formações técnicas nas escolas públicas e privadas, buscando formar mão de obra qualificada para o mercado industrial em expansão (Kuenzer, 1997).

Entretanto, a implementação desse sistema compulsório gerou resistência, especialmente nas escolas privadas, que mantiveram currículos propedêuticos focados na preparação para o ensino superior, perpetuando, assim, a desigualdade na oferta e na qualidade da educação técnica. Essa dualidade estrutural permaneceu marcada, com o ensino médio público voltado para a formação técnica de massa e o ensino privado focado na formação acadêmica elitista (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Essa legislação, portanto, teve um caráter ambíguo: embora buscasse ampliar o acesso à educação básica e profissional, manteve obstáculos para a superação da desigualdade

educacional, refletindo a tensão entre as políticas educacionais e os interesses sociais distintos da época.

Em teoria, a reforma de 1971 teria eliminado a dualidade estrutural, já que todo estudante secundarista, rico ou pobre, de escola pública ou privada, passaria a receber educação profissional. Pela letra da lei, “o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país” (Moura, 2007).

Entretanto, na prática, não se alcançou o efeito pretendido. A obrigatoriedade da profissionalização esbarrou na realidade das redes de ensino pública e privada, bem como em interesses sociais divergentes. De fato, a compulsoriedade restringiu-se ao âmbito público, nas redes estaduais e na federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos (Kuenzer, 1997).

As escolas particulares, frequentadas pelos filhos das classes média e alta, mantiveram seu foco no vestibular, ao passo que as escolas públicas, onde estudavam os filhos das classes trabalhadoras, não tiveram escolha e foram forçadas a adotar currículos profissionalizantes. Essa implementação parcial e distorcida fez ressurgir a dualidade sob nova forma: a dualidade entre o ensino público profissionalizante de massa e o ensino privado propedêutico de elite (Moura, 2007).

Isso configurou um entre os vários fatores que contribuíram para o fracasso dessa reforma. Primeiro, a concepção curricular empobrecia a formação geral: ao invés de ampliar a carga horária ou o ciclo escolar para comportar os novos conteúdos técnicos junto aos acadêmicos, reduziu-se o ensino das ciências, letras e artes para inserir disciplinas profissionalizantes (Kuenzer, 1997).

Em segundo lugar, faltaram investimentos materiais e na formação de professores qualificados para sustentar a mudança. A falta de investimento resultou em que os sistemas públicos estaduais oferecessem habilitações técnicas baratas, que não exigiam laboratórios nem equipamentos sofisticados, como os cursos Técnico em Administração, Contabilidade e Secretariado – formações de natureza teórica e burocrática, muitas vezes dissociadas das demandas reais do mercado de trabalho industrial emergente (Moura, 2007).

Em contraste, as Escolas Técnicas Federais (ETFs), que possuíam tradição, melhor infraestrutura e docentes especializados, conseguiram manter uma formação técnica de qualidade em áreas industriais e aprovaram muitos egressos em cursos superiores. Isso demonstrou que a reforma foi implementada de forma desigual. Por exemplo, nas escolas públicas estaduais, o currículo ficou enfraquecido, prejudicando a formação dos filhos da classe trabalhadora; nas escolas privadas, manteve-se o currículo propedêutico; e, nas escolas

técnicas federais, preservou-se a qualidade, porém atendendo a uma parcela muito reduzida de alunos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Se, por um lado, as consequências sociais permitiram a ampliação do acesso das camadas populares ao ensino secundário público e a entrada massiva de estudantes antes excluídos, por outro lado, a formação oferecida a esses novos estudantes mostrou-se de baixa qualidade tanto para o trabalho quanto para a continuação dos estudos: nem preparava adequadamente para um emprego qualificado, nem possibilitava competir em igualdade pelas vagas do ensino superior, já que os conteúdos acadêmicos haviam sido reduzidos. A dualidade estrutural, portanto, agravou-se sob nova roupagem: o ensino médio público massificado e profissionalizante precário versus o ensino médio privado elitista e academicista (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Diante desses problemas, o próprio governo federal, pressionado, começou a flexibilizar a profissionalização obrigatória. Em 1977, autorizou os sistemas a substituírem parte das habilitações técnicas por habilitações básicas de menor conteúdo profissional, entendendo o ensino médio mais como preparação geral do que como formação ocupacional estrita (Moura, 2007).

Finalmente, no início dos anos 1980, extinguiu-se oficialmente a obrigatoriedade. A Lei nº 7.044/1982 revogou artigos da LDB/71, abolindo a profissionalização compulsória no 2º grau. Com essa lei, as escolas de ensino médio regular puderam retornar a currículos inteiramente acadêmicos, se assim desejassem (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Esse período da ditadura militar encerra-se com o rastro de fracasso da profissionalização universal compulsória, tendo em vista que, oficialmente, todas as escolas – tanto privadas quanto públicas – deveriam oferecer obrigatoriamente a educação profissional no ensino médio, o que não aconteceu. As escolas privadas mantiveram os currículos propedêuticos direcionados aos exames de ingresso nas universidades, demonstrando a força dessas instituições na manutenção de um sistema educacional marcado por privilégios de classe.

1.1.4 Redemocratização e Reformas Neoliberais (1985–2003)

O período pós-1985 foi marcado pela redemocratização e pela reforma do Estado, trazendo consigo novos debates e mudanças que impactaram diretamente a dualidade educacional historicamente presente no sistema brasileiro. A Constituição Federal de 1988 reafirmou a educação básica como direito de todos e dever do Estado, defendendo uma

perspectiva inclusiva e de qualidade, em consonância com os princípios democráticos recém-estabelecidos (Brasil, 1988).

No início da década de 1990, iniciou-se a tramitação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de atualizar a legislação do sistema educacional. No entanto, esse processo legislativo ocorreu paralelamente à hegemonia da ideologia neoliberal. No bojo dessa ideologia, defendia-se a redução do papel do Estado, a descentralização de políticas públicas e a focalização de recursos nas camadas mais pobres (Moura, 2007).

O cenário político foi marcado por uma intensa disputa entre projetos educacionais antagônicos. De um lado, estavam intelectuais críticos da educação, educadores progressistas e setores organizados da sociedade civil – como sindicatos de professores, movimentos sociais (MST, UNE, CUT) e pesquisadores da área da Educação Profissional –, que propunham um modelo de formação unitária, omnilateral e integrada, no qual a formação técnica estivesse vinculada à formação geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A proposta era superar a histórica dicotomia entre formar para o trabalho e formar para o vestibular. Assim, o ensino médio politécnico, articulado ao trabalho, à ciência e à cultura, representava o eixo central desse projeto, que visava transformar a escola pública em espaço de formação integral para todos (Saviani, 1989).

Por outro lado, com a crescente influência da ideologia neoliberal na América Latina nos anos 1990 – sobretudo após o governo Collor e, posteriormente, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) –, ganhou força um projeto educacional orientado por princípios como focalização, eficiência, competitividade e privatização (Ramos, 2014).

Esse projeto foi promovido por tecnocratas do Estado, organismos multilaterais (como o Banco Mundial e o BID), segmentos do empresariado e representantes do setor educacional privado. Sob essa lógica, a educação passou a ser tratada como investimento individual e como serviço adaptado às exigências do mercado de trabalho, com ênfase na formação por competências e na modularização da educação profissional (Frigotto, 2018).

A disputa entre essas forças tornou-se evidente durante a tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O texto original, de autoria do deputado Otávio Elísio, previa a integração entre ensino médio e técnico e mencionava explicitamente a formação politécnica como um dos objetivos da etapa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Porém, o texto original sofreu alterações, incluindo a retirada do trecho que mencionava a “formação politécnica”. O resultado foi a inclusão do ensino médio na

educação básica, perspectiva que, além de criar uma ambiguidade na lei, estabeleceu a base legal para superar a dualidade histórica e oferecer uma formação mais completa, que combinasse o aprofundamento da cultura geral com a educação para o trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Essas alterações ao longo do processo legislativo foram capitaneadas por setores empresariais, pelo Ministério da Educação (MEC) e por parlamentares alinhados à agenda neoliberal. Como resultado, a LDB nº 9.394/1996 foi aprovada com um texto genérico e ambíguo no que diz respeito à articulação entre formação geral e formação profissional (Saviani, 2006).

Essa indefinição foi resolvida de forma desfavorável ao projeto integrador com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional e proibiu a oferta integrada do ensino médio com o técnico, privilegiando formas de oferta como a educação concomitante ou subsequente, os cursos de curta duração e o ensino técnico fragmentado – retomando, assim, a dualidade estrutural da educação ao separar o ensino profissional do ensino propedêutico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Segundo Ramos (2014), o decreto separou a educação profissional do sistema de educação escolar, reforçando a segmentação entre uma formação acadêmica de caráter propedêutico e uma formação profissional de natureza tecnicista e instrumental.

A justificativa ancorou-se em argumentos de eficiência e democratização, alegando que a integração entre ensino médio e técnico implicaria elitização e exclusão, por exigir maior tempo de permanência na escola e infraestrutura complexa. Nesse modelo, valorizava-se a educação profissional mais pelo retorno econômico e pela inserção rápida no mundo do trabalho do que pela formação integral do sujeito, com foco em competências específicas. Contudo, tais argumentos foram duramente criticados por educadores progressistas, que denunciavam o retorno à dualidade clássica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Esse projeto reforça a desigualdade social, pois limita a possibilidade de mobilidade social e de acesso ao ensino superior. Os que têm mais recursos, tempo e condições de permanência na escola tendem a escolher trajetórias propedêuticas, que oferecem maior amplitude teórica e cultural, preparando-os melhor para vestibulares ou cursos universitários (Frigotto, 2007).

A partir de 2003, com a eleição de um novo governo federal de orientação democrática e popular, iniciou-se um processo de revisão desse modelo. Após mobilizações de educadores e movimentos sociais, foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o

Decreto nº 2.208/1997 e restabeleceu a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e o técnico, conforme previsto na LDB. Essa medida representou uma vitória parcial do campo progressista, recolocando a proposta de ensino médio integrado como alternativa pedagógica viável, ainda que sem torná-la obrigatória (Ramos, 2014).

Assim, o período marcado pela redemocratização caracteriza-se por intensas disputas políticas no campo da educação. Prevaleceu um projeto neoliberal para a educação, que restaurou a dualidade estrutural ao manter dois caminhos formativos separados: o ensino profissional e técnico, que prepara estudantes para o mercado de trabalho, e o ensino propedêutico, que prepara para a universidade.

Todavia, as reivindicações dos defensores do projeto integrador não foram em vão. As contradições contidas na LDB/96 permitiram uma abertura para reverter essa dualidade histórica, com a implementação de um projeto de educação que supere a dualidade estrutural e garanta uma formação omnilateral para os filhos da classe trabalhadora.

1.2 O fio de Ariadne: a reinvenção da EPTNM na forma Integrada

Em 2002, a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil ganhou novas perspectivas. A eleição de Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República tornou-se um marco político importante para as forças progressistas e para o projeto educacional que visava superar a dualidade entre os itinerários formativos no ensino médio: a educação propedêutica e a educação profissional e tecnológica. No entanto, o processo de transição e mudança não ocorreu de forma consensual. Havia divergências em relação ao que deveria ser feito para revogar o Decreto nº 2.208/1997. O objetivo era resgatar os termos dispostos no § 2º do art. 36 da LDB, que previa a articulação entre a EPT e o ensino médio na forma integrada (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nesse contexto, a disputa se deu com a participação de três posições distintas. A primeira, defendida em três documentos, argumentava que o Decreto nº 2.208/1997 deveria ser completamente revogado, pois a LDB/96, já em vigor, contemplava as mudanças necessárias para o ensino médio e a educação profissional. Além disso, revogar o decreto significava rejeitar o método impositivo do governo anterior, que implementava mudanças sem um debate amplo. Defendia-se que as políticas educacionais deveriam ser discutidas e formuladas com base na lei, e não por meio de decretos.

A segunda posição, defendida diretamente por um documento e indiretamente por outros, propunha que o Decreto nº 2.208/1997 fosse mantido como estava ou sofresse apenas pequenos ajustes. Nessa visão, não havia necessidade de revogá-lo ou promover alterações significativas, concordando-se com a estrutura então vigente.

A terceira posição, a mais representativa em número de documentos, defendia a revogação do Decreto nº 2.208/1997, mas também propunha a criação de um novo decreto para substituí-lo. Ao contrário da primeira posição, que rejeitava a mudança por decreto, essa visão acreditava que um novo decreto era necessário para corrigir os problemas e estabelecer uma base mais adequada para a educação profissional e o ensino médio.

Assim, o panorama da disputa política no campo progressista apresentou-se da seguinte forma: os dois primeiros grupos divergiam sobre a manutenção ou a revogação da separação; e um terceiro grupo, embora concordasse com a revogação, defendia uma abordagem mais estratégica, considerando o novo decreto mais como uma orientação do que como uma imposição rígida.

Optou-se pela terceira posição: o estabelecimento de um novo decreto. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a correlação de forças políticas ainda era desfavorável para pautar um projeto de lei nos moldes da formação integral que articularia a EPT ao ensino médio. Somava-se a isso a necessidade urgente de promover mudanças, uma vez que um projeto de lei poderia levar anos e ainda perder sua originalidade em meio às disputas políticas. Assim, decidiu-se estabelecer as mudanças por meio de um decreto.

Com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, restabeleceu-se a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Esse novo marco legal não apenas corrigiu uma limitação imposta anteriormente, mas abriu caminho para um projeto de superação da dualidade estrutural que historicamente organizou o sistema educacional brasileiro. Inaugurou-se, assim, um momento político-pedagógico em que a EPT, em sua forma integrada, passou a ser compreendida como possibilidade concreta de reconfiguração do ensino médio e de realização da formação humana integral (Moura, 2007).

Essa medida foi uma das primeiras a sinalizar o compromisso do governo Lula com a educação, sobretudo com a EPT. Assumiu-se um compromisso político com a expansão e a democratização do acesso à educação, especialmente nos níveis técnico e superior, como estratégia para o desenvolvimento social e econômico do país. A visão era de que a educação profissional não deveria ser um caminho secundário, mas sim uma via de inclusão, capaz de formar cidadãos e profissionais qualificados para os desafios do século XXI.

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, em 2007, a expansão passou a fazer parte de suas ações, e o governo anunciou então a construção, até 2009, de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os estados e o Distrito Federal. De 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade de educação não ultrapassou 140 unidades; no entanto, a meta do governo era chegar a 354 unidades até 2010, o que de fato aconteceu (Araújo, 2017).

O plano de expansão foi um forte esforço do presidente Lula para revogar atos como a Medida Provisória nº 1.549/1997, que transferia para os estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e organizações não governamentais a responsabilidade pela manutenção e gestão do ensino técnico, retirando da União a responsabilidade de participar da expansão da rede técnica federal (Manfredi, 2002).

O objetivo dessa expansão era alcançar localidades e municípios até então desprovidos de ensino público federal, priorizando municípios de médio porte, interiorizados, e regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Além disso, levava-se em conta a demanda de jovens e trabalhadores sem acesso ao ensino médio e técnico, reforçando a função social dos Institutos Federais (IFs) (Pacheco, 2010).

Desde a década de 1990, já havia debates sobre a necessidade de reestruturar a rede de educação profissional, composta por Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e CEFETs. Esses debates vinham de intelectuais críticos da educação (como Frigotto, Ramos e Ciavatta), mas também de gestores da área de EPT no governo federal. A ideia de transformar as escolas técnicas federais em Institutos Federais foi construída no âmbito do MEC, especialmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) (Brasil, 2007).

O principal formulador foi Eliezer Pacheco, secretário da SETEC, que defendia uma nova institucionalidade para superar a fragmentação entre ensino médio, técnico e superior. A concepção foi inspirada no ensino médio integrado, articulado ao trabalho, ciência e cultura, mas também alinhada às políticas de expansão da rede federal (Pacheco, 2010).

Assim, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consolidada pela Lei nº 11.892/2008, reuniu os antigos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas em novas instituições denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presentes em todas as unidades da Federação (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais nasceram com a missão explícita de integrar os diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecendo cursos do ensino médio integrado à educação profissional, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e formação continuada, tudo na mesma instituição. Trata-se de um projeto considerado revolucionário na EPT brasileira. Como afirmou Eliezer Pacheco, então secretário de Educação Profissional e Tecnológica, na apresentação da obra *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*:

[...] nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos... A educação precisa estar vinculada... à construção de uma nova sociedade fundada na igualdade... a uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática (PACHECO, 2011, p. 7-11).

O que se configura a partir de todo o processo de lutas políticas e transformações da rede federal de educação profissional e tecnológica é uma nova institucionalidade, que confere uma identidade pautada na integração entre o ensino profissional e tecnológico e o ensino médio – uma combinação viável para a superação da dualidade estrutural imposta no período anterior.

A manutenção e o fortalecimento dos Institutos Federais continuam sendo um processo histórico de luta política. Isso porque o projeto de educação vive em permanente disputa, e não há garantia política diante de governos que adotam uma visão mercadológica da educação e que poderão fortalecer ou manter essa nova institucionalidade. Assim, é necessário consolidar a institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade integrada, por meio do conhecimento e da aplicação das diretrizes conceituais que a sustentam.

1.2.1 A EPTNM e a Bases Conceituais

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade integrada fundamenta-se em um conjunto de bases conceituais que se contrapõem a uma formação fragmentada, que divide conteúdos técnicos e propedêuticos. Ela opõe-se a um projeto de sociedade que fragmenta o sujeito, exclui e discrimina. As concepções de Ensino Médio Integrado (EMI), de escola unitária, politécnica e omnilateral constituem as bases que definem a EPT integrada.

No entanto, a literatura sobre a EPT integrada apresenta diferentes arranjos conceituais. Assim, optou-se por adotar, neste estudo, as perspectivas defendidas por autores alinhados à tradição crítica. As bases conceituais não são apenas temas ou conceitos a serem abordados, mas diretrizes que orientam a construção do projeto pedagógico e a prática

educativa no campo da educação profissional e tecnológica. Portanto, fornecem os fundamentos teóricos e filosóficos necessários para a formulação de políticas educacionais e para a organização dos processos de ensino-aprendizagem (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Elas emergem de uma concepção crítica de sociedade e de ser humano, ancorada no materialismo histórico-dialético e na defesa do trabalho como princípio educativo. Isso significa que a proposta da EPT integrada vai além da formação técnica; tem como objetivo formar sujeitos históricos, conscientes e emancipados, que compreendam a totalidade das relações sociais e atuem na transformação da realidade (Oliveira; Frigotto, 2021).

De acordo com Oliveira e Frigotto (2021), as bases da EPT integrada devem ser compreendidas a partir do desenvolvimento e da relação entre três dimensões: a ontológica, a epistemológica e a da práxis. A dimensão ontológica reconhece o ser humano como ser social e histórico, que se realiza por meio do trabalho e da mediação com a natureza. Essa compreensão rompe com a visão utilitarista que reduz o trabalhador à mera força de trabalho.

Segundo os autores, a dimensão epistemológica refere-se à forma como o conhecimento é apropriado de modo integral, articulando ciência, cultura e técnica, sem hierarquias entre os saberes. A dimensão da práxis revela a EPT integrada como campo de luta social e política, cuja proposta formativa orienta-se por um projeto emancipatório, em oposição à lógica empresarial e neoliberal que trata a educação como serviço, mercadoria ou treinamento rápido.

Essa concepção materializa-se em uma educação omnilateral, que promove o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Tal proposta não nega a importância da formação para o trabalho, mas opõe-se à educação tecnicista e fragmentada. Em vez disso, propõe uma escola que unifique teoria e prática, saber científico e saber técnico, cultura geral e formação profissional, formando sujeitos capazes de compreender o mundo e transformá-lo.

A educação omnilateral considera todas as dimensões do ser humano, incluindo a vida material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Essa concepção tem sua origem nos textos de Marx e Engels (2004) e representa a formação humana plena e integral, na qual todas as dimensões do ser humano (intelectual, física, técnica, cultural, social, estética, política) desenvolvem-se de forma articulada, com o objetivo de superar a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho.

Para Frigotto (2005), a omnilateralidade é um princípio educativo contra-hegemônico, em oposição à lógica neoliberal das competências, e está na base da defesa do ensino médio integrado. Para Ramos (2008), relaciona-se com a noção de formação humana integral,

destacando o direito do estudante de acessar todos os campos do conhecimento, não apenas o técnico. Já para Saviani (2021), a formação omnilateral é a finalidade da escola unitária: formar o ser humano em sua totalidade, não apenas para o mercado, mas para a vida social, cultural e política.

Assim, a omnilateralidade é um conceito complementar à educação politécnica, referindo-se à formação integral e completa do indivíduo, que abrange múltiplos aspectos do desenvolvimento humano – intelectual, físico, social, cultural e técnico. Trata-se de uma educação que busca o desenvolvimento harmônico e simultâneo de diversas capacidades e dimensões do ser humano, indo além da simples transmissão de conhecimentos acadêmicos para incluir a formação para o trabalho, a vida social e a participação ativa na sociedade (Saviani, 2007).

Para Marx e Engels (2014), a politecnia "[...] permite ao trabalhador conhecer os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, para que não se limite a uma única função parcial"; ou seja, compreender os fundamentos científicos e tecnológicos de diferentes processos produtivos, e não apenas executar tarefas fragmentadas.

Saviani (2008) interpreta a politecnia como base para o ensino médio unitário e integrado, pois permite superar a formação unilateral e tecnicista. Para ele, não se trata de formar "técnicos de tudo", mas de oferecer uma formação que dê acesso aos fundamentos do trabalho em sua totalidade.

Para Ciavatta (2014), a educação politécnica busca oferecer ao trabalhador a compreensão dos fundamentos científicos, históricos e sociais dos processos produtivos envolvidos nas várias técnicas e tecnologias. Trata-se não de dar a fórmula pronta, mas a base do entendimento das coisas, abrangendo conhecimentos das ciências naturais, das tecnologias aplicadas e também das ciências sociais, da arte e da cultura. Portanto, é a articulação entre educação geral e educação técnica, de modo que todos os estudantes recebam uma base comum de conhecimentos científicos e tecnológicos, evitando a dualidade entre formação da cabeça e formação da mão.

No contexto da EPT, a politecnia não é tratada como um modelo implementado integralmente, mas como um princípio formativo que busca superar a fragmentação entre o saber técnico e o saber científico, entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Em última instância, trata-se de formar cidadãos-trabalhadores capazes de compreender criticamente a sociedade e atuar sobre ela, e não meramente treiná-los para desempenhar funções (Moura, 2015).

Isso se explica por condicionantes históricos, políticos e econômicos que reforçaram a dualidade educacional. Segundo Saviani (2008), a politecnia nunca foi institucionalizada no Brasil porque o sistema educacional permaneceu marcado pela dualidade estrutural: de um lado, formação geral para as elites; de outro, formação profissional para os trabalhadores. Assim, a politecnia no contexto brasileiro foi mais um ideal teórico inspirado em Marx do que uma prática efetiva.

A politecnia "[...] não se constituiu em um modelo implantado, mas como um princípio formativo, que fundamenta a luta contra a dualidade entre educação geral e profissional" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 39). Porém, somada à formação omnilateral, estabelece as bases para o conceito de escola unitária e consolida os fundamentos teóricos do Ensino Médio Integrado (EMI) no Brasil.

Da mesma forma, a escola unitária também é um modelo ideal que não se configurou na realidade brasileira; no entanto, seus princípios serviram de base para sustentar o projeto de superação da dualidade estrutural que deu origem ao EMI. Ela é o locus que garante essa formação para todos, superando a divisão entre elites e trabalhadores.

Segundo Gramsci (2005), o conceito de escola unitária refere-se a uma escola pública, única, mantida pelo Estado, que proporciona a todos os jovens uma formação integral, humanística e politécnica, voltada ao desenvolvimento completo do ser humano para além da mera especialização técnica ou preparo para o mercado de trabalho. Ele critica fortemente a separação entre formação geral e profissional, defendendo que o ensino básico deve ser "desinteressado" – ou seja, voltado à compreensão da cultura, do mundo e do trabalho como princípio educativo, sem determinar desde cedo a profissão futura dos estudantes.

No entanto, o modelo gramsciano não foi plenamente implementado. O sistema educacional brasileiro permanece estruturalmente dual, com separação entre escolas que preparam apenas para o ingresso no ensino superior e outras que preparam para o mercado de trabalho. Além disso, a idealização de uma formação sem se preocupar com a profissão futura é quase impossível diante das incertezas e dos medos em relação ao futuro. Sua implementação é um objetivo político ainda não alcançado, pois as reformas educacionais mantêm ou até aprofundam a dualidade.

Contudo, o conceito de escola unitária é importante porque representa uma proposta para superar a histórica dualidade entre educação geral e técnica no Brasil. Ciavatta (2012) enfatiza que a escola unitária valoriza a formação politécnica, articulando disciplinas científicas, humanísticas e tecnológicas em um currículo integrado, e critica a dualidade e a fragmentação escolar. Para ela, a escola unitária é um projeto político que busca garantir o

acesso universal ao saber, à cultura e à profissão, como condição para a emancipação e a autonomia dos trabalhadores.

Saviani (2021) retoma Gramsci, afirmando que a escola unitária é ativa, interessada na formação integral e voltada para todos, sem discriminação de classe ou casta. Para ele, ela é um instrumento de emancipação social e exige uma política pública universal, laica e única, capaz de unir teoria e prática e proporcionar a todos os educandos o acesso ao conhecimento científico, cultural e ao exercício da cidadania.

Ramos (2008) destaca que a escola unitária é uma alternativa à fragmentação curricular e ao ensino médio tradicional, propondo a integração entre trabalho, ciência e cultura como princípio educativo. Segundo ela, essa proposta só se realiza plenamente como política pública voltada para a formação humana em sua totalidade, combatendo o fosso entre a elite econômica e os trabalhadores.

O surgimento do Ensino Médio Integrado (EMI) é uma busca por concretizar a utopia da escola unitária de Gramsci, como resposta crítica à dualidade estrutural histórica. Trata-se de integrar, em um mesmo currículo, a formação geral do ensino médio e a formação técnica profissional, de modo que o estudante tenha acesso simultâneo ao conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O EMI é parte de uma estratégia educacional que visa superar a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, que historicamente separou a formação geral da formação técnico-profissional. Para Frigotto (2018), o EMI enfrenta um duplo desafio: ser uma política pública que responda a um projeto de desenvolvimento democrático e emancipatório e, ao mesmo tempo, atender às exigências do mercado de trabalho.

Ele afirma que o EMI deve estar associado a um projeto societário que privilegie a formação politécnica, integral e humanística dos sujeitos, comprometida com a equidade, a democratização do ensino e a transformação social – em contraposição às políticas educacionais que promovem a fragmentação curricular, as contrarreformas e o congelamento de investimentos públicos.

Ciavatta (2018) também reafirma o caráter político do Ensino Médio Integrado, pois ele representa um conceito que busca resgatar a concepção de educação politécnica, omnilateral e unitária, como projeto pedagógico que articula formação básica e formação profissional, rompendo com a dualidade tradicional. Isso implica a recuperação das bases filosóficas e políticas da formação do trabalhador, visando a uma formação ampliada que integra ciência, trabalho e cultura, em uma perspectiva emancipatória.

Segundo ela, o termo "integrado", no decreto federal, passou a significar essa articulação entre educação básica e profissional, mas sua implementação prática ainda está em disputa, com deficiências na materialização do sentido epistemológico e pedagógico da formação integrada. Assim, o EMI é concebido como uma travessia que busca uma formação humana integral, preparando o estudante para o exercício da cidadania e da profissão.

Diante do exposto, o EMI configura-se como uma proposta contra-hegemônica, que busca materializar no contexto brasileiro a utopia de uma escola unitária. Nas palavras de Ramos (2008), é preciso retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos, reconhecendo essa etapa de ensino não mais como treinamento para empregos imediatos ou preparação excludente para o vestibular, mas sim como formação humana integral dos estudantes enquanto sujeitos de necessidades, desejos e potencialidades.

1.3 Entre fios e saberes: o Currículo Integrado

A proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) enfrenta inúmeros desafios; no entanto, consolida-se como um projeto contra-hegemônico no campo da educação. Nesse sentido, o EMI pressupõe a implementação de um currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como passo para superar a dualidade estrutural, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O currículo integrado é o meio pelo qual a politecnia se materializa no cotidiano escolar. Ele representa a articulação entre a formação geral e a formação profissional, buscando romper com a fragmentação dos saberes, unificar as áreas do conhecimento e problematizar a historicidade da construção do conhecimento (Silva et al., 2016).

O currículo integrado na EPT não é apenas um modelo organizativo de conteúdos, mas a expressão prática das bases conceituais que sustentam o EMI, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um mesmo projeto pedagógico. É um modelo formativo que busca não apenas superar a dualidade estrutural, mas também promover a emancipação humana por meio de uma formação crítica, ampla e integrada.

A EPT, segundo Ramos (2013), avançou por ter alcançado conquistas relevantes, como o direito à universalização do acesso a todos os segmentos da escola e a superação da dualidade na forma, isto é, na organização formal do sistema de ensino. Porém, a dualidade não foi superada, pois ela se reproduz no interior da escola – em seu conteúdo, em suas finalidades e até nos valores que diferenciam aqueles que terão um futuro daqueles que não o terão.

Diante disso, é preciso que a EPT na modalidade integrada ofereça uma abordagem que pressuponha a integração de todas as dimensões da vida. É importante compreender que a formação integral não se resume à simples integração dos currículos do ensino médio e do técnico, mas consiste na construção de conceitos éticos, científicos, políticos e estéticos, garantindo uma base unificada de conhecimentos gerais (Ramos, 2004).

O objetivo da EPT é construir um ensino em que todos os alunos possam dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos característicos da politecnia. Para atender ao EMI, torna-se necessário adaptar o currículo tradicional para outro tipo de currículo – o integrado –, alcançando como resultado a superação da fragmentação dos conhecimentos e das práticas historicamente vivenciadas na EPT.

Nesse sentido, fazem-se referências conceituais a caminhos possíveis para a integração curricular. No bojo desta apresentação, destaca-se a Sociologia como disciplina, que possui um potencial privilegiado para atuar como eixo integrador no currículo. Isso ocorre porque, epistemologicamente, ela trabalha com múltiplas dimensões – econômica, política, cultural, histórica –, permitindo compreender a realidade em sua totalidade.

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios do currículo integrado, que, segundo Saviani (2007), busca a formação omnilateral do ser humano, integrando trabalho, ciência e cultura como dimensões constitutivas da totalidade, da omnilateralidade, da contextualização e da interdisciplinaridade.

1.3.1 Entre linhas e fronteiras: a reinvenção do Currículo

O termo currículo carrega uma história social. Em sua origem, deriva da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus*. Na Roma Antiga, utilizava-se a expressão "cursus honorum" para referir-se ao histórico de cargos eletivos e judiciais, identificando o percurso da carreira de uma pessoa. Com o tempo, o termo passou a designar um percurso de experiências ligado à vida profissional ou, ainda, o percurso de formação acadêmica.

Por isso, ele constitui-se num poder regulador ao estabelecer-se nas escolas como organizador de percursos que categorizam e classificam, que dividem conteúdos e ordenam sequências. Assim, torna-se uma ordem regulatória de conteúdos de aprendizagem e de ensino na escola moderna: uma organização que seleciona o que deve ou não ser ensinado (Sacristán, 2014).

De acordo com Goodson (1997), a escola, longe de ser apenas um espaço de transmissão cultural idealizada, funciona também como um mecanismo de reprodução social

e ideológica, no qual o currículo desempenha papel central. No entanto, frequentemente é visto como algo natural e imutável, o que dificulta sua problematização.

Nessa perspectiva histórica, destaca-se que as disciplinas escolares tradicionais não surgiram de forma neutra ou desinteressada academicamente, mas sim em estreita relação com os padrões de poder e o capital cultural existentes na sociedade. Segundo Goodson (2007), as disciplinas foram inventadas e estruturadas para reforçar a exclusão social e manter os privilégios das elites.

Na prática reforça a ideia de que o reconhecimento acadêmico está restrito às disciplinas escolares tradicionais, que fazem parte da "gramática da escolarização³". É caracterizado por uma estrutura rígida e prescritiva definindo quais os conteúdos serão ensinados, organizados e avaliados, geralmente de forma fixa e padronizada. Essa restrição dificulta a expansão de disciplinas que poderiam promover maior inclusão social.

Além disso, reproduz relações de poder, pois privilegia as disciplinas e os conhecimentos que refletem o capital cultural das elites, excluindo os saberes das classes populares. Também dificulta a inclusão de novas disciplinas ou novas formas de aprendizagem.

Essa compreensão é reforçada por Bourdieu e Passeron (1999), que analisam o currículo como um campo de disputa simbólica e social, no qual se manifestam as relações de poder e as desigualdades estruturais da sociedade. Segundo eles, o currículo escolar não é neutro, mas um instrumento que reproduz posições sociais, legitimando hierarquias por meio da seleção e valorização dos saberes culturalmente legitimados pelas classes dominantes. O currículo serve, assim, para naturalizar a divisão social e reproduzir as desigualdades entre grupos sociais.

De outro modo, significa dizer que a escola não é um espaço de neutralidade, mas de legitimação de uma cultura dominante, geralmente a cultura das classes mais favorecidas. Essa cultura é naturalizada como universal por meio do currículo, mas, na verdade, reflete interesses específicos.

Outra questão que pesa contra o currículo tradicional, descritivo e rígido é sua inadequação para preparar os indivíduos para as rápidas transformações e a complexidade do mundo globalizado. Por isso, a compreensão do currículo como processo social permeado por interesses e conflitos é essencial para enfrentar as incertezas da vida contemporânea e para

³ Gramática da escolarização refere-se ao conjunto de regras, estruturas e práticas tradicionais que organizam o funcionamento das escolas e dos currículos escolares. No contexto do documento, essa gramática está associada à forma como as disciplinas escolares são estruturadas, priorizadas e legitimadas dentro do sistema educacional. (Goodson, 2007).

repensá-lo. O currículo que, segundo Goodson (2007), propõe-se a formar para enfrentar um mundo de incertezas é o currículo narrativo, cujas características reunidas conforme o Quadro 3 são:

Quadro 3: As características do Currículo que prepara para as incertezas

CARACTERÍSTICAS
<p>Cultivo das Faculdades Críticas e Autocríticas</p> <p>O currículo deve fortalecer a capacidade dos indivíduos de refletir criticamente sobre si mesmos e sobre o mundo, desenvolvendo habilidades para questionar, analisar e reinterpretar suas experiências.</p>
<p>Desenvolvimento do Autoconhecimento</p> <p>A aprendizagem deve incluir o processo de auto exame, onde o indivíduo aprende sobre si mesmo, suas reações e seu papel social, construindo uma identidade que se adapta às mudanças</p>
<p>Construção de Narrativas Pessoais Significativas</p> <p>O currículo deve permitir que as pessoas definam e articulem seus propósitos de vida, paixões e missões, criando narrativas que deem sentido às suas experiências e orientem suas ações em contextos de incerteza.</p>
<p>Flexibilidade e Adaptação</p> <p>Em vez de um currículo rígido e prescritivo, o currículo narrativo é flexível, permitindo que os aprendizes respondam às mudanças sociais e econômicas, desenvolvendo competências para viver em ambientes ambíguos e plurais.</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base em Goodson (2007)

Esse currículo narrativo – que prepara para as incertezas –, segundo Goodson (2007), é uma abordagem educacional que se contrapõe ao currículo prescritivo tradicional, baseado em conteúdos fixos e previamente determinados. O currículo narrativo está ligado à aprendizagem narrativa, que envolve a elaboração e manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade pessoal.

O currículo narrativo baseia-se na aprendizagem terciária, conceito de Bateson (1979), que envolve a reflexão sobre a própria aprendizagem e a adaptação às mudanças constantes do mundo, promovendo a passagem de um currículo prescrito para um currículo autônomo. Dessa forma, permite que os indivíduos definam e articulem seus propósitos, paixões e missões de vida, construindo narrativas pessoais significativas. Diferentemente do currículo prescritivo, o currículo narrativo é flexível e responde às rápidas transformações sociais e econômicas, preparando os alunos para lidar com incertezas. Além disso, promove o

empoderamento dos alunos, tornando-os protagonistas de suas histórias de aprendizagem e de vida.

A maior força dessa proposta, porém, reside na ideia de um currículo centrado na relação entre o sujeito e sua história de vida – isto é, um currículo que dialogue com problemas reais a partir das experiências e expectativas dos sujeitos. Por isso, mesmo quando integrado, um currículo não pode ser rígido ou inflexível, dada a necessidade de constante adaptação.

Semelhante argumentação encontra-se em Freire (1993) com a conexão homem-mundo, que entende que o conhecimento sobre o mundo precede o conhecimento teórico ou o conjunto de saberes científicos. Nesse sentido, os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais envolvidos – professores, estudantes, gestores, servidores, pais e a comunidade.

Diante de tais desafios, o professor exerce um papel fundamental na mudança e na reestruturação do currículo. A figura do professor não é apenas a de um transmissor de informações; ele é um mediador que influencia a forma como os alunos percebem e interpretam o conhecimento, moldando suas experiências educacionais (Sacristán, 2014). Seu maior legado, porém, é lutar pela transformação, participando de processos de reflexão crítica sobre o currículo e as práticas pedagógicas, questionando as normas e buscando abordagens mais integradas e inclusivas.

Ao compreender que o currículo é uma construção social e histórica que serve como mecanismo de reprodução ideológica moldado pelas relações de poder, evidencia-se que a organização das disciplinas não é neutra. A hierarquia disciplinar, denunciada por Goodson (2017) e aprofundada por Bourdieu e Passeron (1999), expressa um capital cultural legitimado pelas elites, no qual algumas áreas do conhecimento são privilegiadas e outras relegadas a um status secundário. Essa estrutura rígida e excludente não apenas define o que é ensinado, mas também quem tem acesso legítimo a determinados saberes, perpetuando desigualdades sociais e educacionais.

O currículo narrativo valoriza a experiência pessoal, as histórias de vida e o envolvimento dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, buscando superar a simples prescrição e a fragmentação do currículo. Nesse sentido, o currículo integrado assemelha-se ao currículo narrativo quando se propõe a unir diferentes áreas do saber, rompendo com o currículo prescritivo e compartimentado. Portanto, o currículo integrado pode utilizar as

narrativas pessoais e coletivas como base para estabelecer conexões entre disciplinas, contextos sociais e experiências dos estudantes, tornando o ensino mais significativo, democrático e inclusivo.

O currículo integrado e o currículo narrativo surgem como propostas contra-hegemônicas, capazes de desconstruir a rigidez e a fragmentação impostas pelo modelo tradicional, pois articulam saberes gerais e técnicos de forma indissociável. Na EPT integrada, configuram-se como um caminho possível para romper com essa estrutura de poder nos currículos.

1.3.2 O Currículo Integrado

É importante contextualizar a abordagem histórica do Currículo Integrado (CI) dentro do âmbito da teoria crítica da educação. Seu conceito surge na tradição do pensamento crítico e marxista, que parte do mundo do trabalho para pensar a educação, tendo como base teorias vinculadas ao materialismo histórico-dialético – o qual, por sua vez, fundamenta uma pedagogia da práxis que busca uma transformação social ampla.

A reflexão sobre o CI possui uma dimensão política e está ligada às condições sociais, econômicas e de poder da sociedade em que ocorre. Isso significa que a educação está diretamente relacionada às relações de produção e à estrutura social, sendo tanto produto dessas relações quanto meio para transformá-las (Manacorda, 2007).

Em função dessas relações, a educação deve ser um meio para superar a divisão do trabalho e a alienação, promovendo o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. A união do ensino com o trabalho produtivo é compreendida, assim, como uma forma de elevar a classe operária, integrando teoria e prática e rompendo com a fragmentação imposta pelo capitalismo (Manacorda, 2007).

A ideia do CI no Brasil foi construída a partir de um longo processo de debates acadêmicos e experiências práticas que se estenderam por mais de três décadas, com sua implementação nos sistemas públicos de ensino, sobretudo nos Institutos Federais (IFs). Esses debates estruturaram conceitos como politecnia, trabalho como princípio educativo e escola unitária, que buscaram superar a fragmentação do conhecimento e articular a formação geral e a profissional (Silva et al., 2016).

Diante disso, o Currículo Integrado surge como uma proposta tangível para a educação brasileira. Ele é resultado de um processo histórico de debate sobre a urgência de superar a dicotomia entre a educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora e aquela

reservada à elite. Os fundamentos do CI diferenciam-se, portanto, do currículo tradicional por propor a articulação entre saberes, formação para a vida e o trabalho, e por conter, no sentido da integração, princípios epistemológicos distintos.

Ciavatta (2005), ao propor uma reflexão sobre a integração, remete ao sentido de completude, de compreensão das partes em seu todo, o que implica tratar a educação como uma totalidade social – isto é, em suas múltiplas mediações históricas. Refere-se a uma concepção filosófica de formação que integra todas as dimensões da vida, além de realizar a integração dos conhecimentos gerais e técnicos em um currículo que forme uma totalidade. Propõe, assim, que o Currículo Integrado articule esses conhecimentos de forma interdisciplinar, considerando múltiplas dimensões dos fenômenos sociais e produtivos.

Para Ramos (2008), a integração possui três sentidos. O primeiro é a formação omnilateral, que integra no currículo, na prática pedagógica e na prática escolar as dimensões fundamentais da vida. O segundo é um princípio político na defesa da integração entre o ensino técnico e a educação básica. O terceiro é epistemológico, referindo-se à integração de conteúdos de campos de conhecimento distintos, os quais, à medida que se concretizam na realidade, podem relacionar-se.

O primeiro sentido – a formação omnilateral – estrutura-se em três dimensões que devem orientar o CI: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é compreendido em sentido ontológico, como relação humana para satisfazer necessidades e alcançar liberdade. Diferente de emprego, é expressão de produção, criação e realização.

Entender o trabalho dessa forma é compreender a história da humanidade, suas lutas e conquistas moldadas pelo conhecimento humano. Em sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob o modo de produção, é compreender as condições humanas pelo contexto histórico e suas relações sociais a partir do modo de produção.

A segunda dimensão do CI é a ciência, entendida como conhecimento produzido pela humanidade no processo do trabalho. A ação de criar, produzir e realizar por meio do trabalho, para a satisfação de necessidades humanas, gera conhecimento. Esse conhecimento é validado porque explica a realidade e possibilita a intervenção sobre ela.

A terceira dimensão a ser integrada ao processo formativo é a cultura, compreendida como identidade formada por valores éticos, morais e simbólicos que organizam a ação, a produção estética, artística e espiritual dos grupos sociais de uma comunidade.

Diante disso, o trabalho, a ciência e a cultura constituem o núcleo básico do CI – dimensões da vida inseparáveis no processo formativo do Ensino Médio Integrado (EMI). Compreender essa relação implica reconhecer o trabalho como princípio educativo. Isso não

significa “aprender fazendo” nem preparar para o mercado de trabalho; é um princípio educativo porque proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Para Nosella (2009), o princípio educativo refere-se à causa final do processo educativo, ou seja, sua razão última. Esse conceito reforça a ideia de que o trabalho é o princípio organizativo e executivo de todo o processo da EPT integrada.

Contudo, por si só, essa perspectiva exige o alinhamento pedagógico necessário para alcançar o fim da proposta educativa. Nesse sentido, o princípio pedagógico refere-se à especificidade do método e da prática, os quais devem ser adaptados às características e necessidades da organização do ensino, objetivando a articulação entre trabalho e educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPTNM), um dos princípios norteadores da EPT, na perspectiva da integração, é a pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2012). A pesquisa como princípio pedagógico instiga a curiosidade do estudante em direção ao mundo que o cerca, possibilitando que se torne protagonista na busca de informações e saberes.

Conclui-se, portanto, que o CI não significa a coexistência de duas formações – uma técnica e outra propedêutica. Trata-se de uma construção social que tem como identidade a formação humana em todos os seus aspectos, a formação política como campo de validação e a interdisciplinaridade como forma de compreensão e articulação dos saberes.

Assim, enquanto construção social, o CI pode valer-se de narrativas pessoais e coletivas, adotando a concepção do currículo narrativo como base para estabelecer conexões entre disciplinas, contextos sociais e experiências dos estudantes, tornando o ensino mais significativo, democrático e inclusivo.

1.4 Desatar nós: a Sociologia na integração dos saberes

A Sociologia, como ciência social, enfrenta desafios para manter-se ativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Um desses desafios é o reconhecimento de seu status científico, minado pelo fato de seu objeto de estudo, investigação e análise ser a própria sociedade e as relações humanas. Isso gera a percepção de que o conhecimento produzido pela Sociologia consiste em opiniões ou senso comum, não sendo reconhecida como ciência da mesma forma que as ciências da natureza.

Diferentemente de áreas como a Física ou a Química, cujos fenômenos são percebidos como externos e objetivos, o conhecimento sociológico lida com realidades vividas e

percebidas cotidianamente, o que faz com que suas análises sejam frequentemente confundidas com meras opiniões (Giddens, 2005).

Essa proximidade entre o pesquisador e seu objeto de estudo exige rigor metodológico ainda maior, pois, como destaca Weber (2003), a neutralidade científica na Sociologia só é possível por meio da clara distinção entre juízos de fato e juízos de valor. No entanto, mesmo com esse cuidado, a autoridade científica do sociólogo nem sempre é reconhecida com a mesma legitimidade que a de um químico ou de um biólogo, por exemplo.

Outro fator que complica o reconhecimento da Sociologia como ciência é o fato de que suas teorias questionam estruturas sociais naturalizadas (Bourdieu, 2011), o que pode gerar resistência tanto no senso comum quanto em grupos de poder que se legitimam pelo discurso ideológico⁴. As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias da classe dominante, o que significa que a análise Sociológica crítica pode ser recebida com desconfiança ou rejeição, colocando-a como mero posicionamento ou opinião política (Marx, 1987).

Bauman (2000), por sua vez, destaca que, na modernidade líquida, a fluidez das relações sociais torna ainda mais complexa a tarefa de estabelecer padrões científicos universais. Enquanto as ciências naturais lidam com leis previsíveis, a Sociologia precisa trabalhar com a imprevisibilidade da ação humana, o que reforça a percepção de que suas conclusões são mais subjetivas e menos objetivas.

Diante dessa realidade, a Sociologia enfrenta uma dupla jornada para afirmar-se como disciplina reconhecida tanto por seus pares – os professores – quanto pelos estudantes, como ciência dotada de rigor metodológico e de processos investigativos tão sólidos quanto os de qualquer outro campo do saber. Por outro lado, historicamente, tem sido tratada como disciplina complementar, e não como núcleo central, dentro do conjunto das disciplinas tradicionais, pois não interessa às elites a formação que promove a compreensão crítica das relações sociais da vida cotidiana.

Esse cenário contribui para a exclusão da Sociologia no Ensino Médio Integrado (EMI), que constantemente luta para permanecer nas grades curriculares. Em alguns momentos, essa disputa ocorre internamente, dentro das próprias instituições, na tentativa de preservar sua carga horária frente à concorrência das disciplinas técnicas; em outros, a batalha desloca-se para o âmbito da política educacional em nível nacional.

⁴ Para Marx, ideologia é um sistema de ideias dominantes que mascara as contradições materiais da sociedade, apresentando os interesses da classe dominante como universais. Funciona como uma inversão da realidade que naturaliza a exploração. É um conjunto de representações que distorce a realidade para legitimar a dominação de classes (Marx; Engels, 2007)

Nesse sentido, a história da Sociologia nos anos finais da Educação Básica é marcada por inclusões e exclusões. A primeira vez que a Sociologia foi mencionada como possível disciplina no ensino secundário foi por meio de Rui Barbosa, em 1882, a qual denominou “Elementos de Sociologia” para o ensino secundário e “Noções de Vida Social” para o primário. Porém, essa proposta nunca se concretizou (Freitas; França, 2016).

A trajetória da Sociologia no currículo do Ensino Médio (EM) brasileiro relaciona-se com o contexto político de cada período. No início dos anos 1920, apesar de o Brasil viver sob uma república oligárquica, marcada por uma democracia restrita e controlada pelas elites, a Sociologia foi incluída pela primeira vez, período em que a educação passava por uma modernização.

Contudo, observa-se que, em momentos de regimes autoritários – como no Estado Novo (1937-1945) e durante a ditadura militar (1964-1985) –, a disciplina foi retirada ou reduzida, possivelmente por seu caráter crítico e problematizador. Padrão semelhante ocorre em contextos neoliberais, como nas reformas pós-LDB de 1996 e no Novo Ensino Médio de 2017, quando a obrigatoriedade da Sociologia foi flexibilizada. Essa oscilação indica que a presença da Sociologia tende a ser restringida quando projetos políticos buscam limitar a formação crítica e ampliar a ênfase em conteúdos técnicos e pragmáticos (Leite et al., 2020).

Diante do histórico da Sociologia no EM, impõe-se a necessidade de uma luta política por parte dos professores da área, aliada a um trabalho consciente de afirmação de sua relevância nesse nível de ensino. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada, contudo, a Sociologia assume um papel ainda mais estratégico, por constituir um elo central na proposta do currículo, tornando-se um elemento articulador do Currículo Integrado, tanto em seu caráter político-pedagógico quanto na propagação dos princípios que fundamentam o EMI e o CI.

1.4.1 Para quê a Sociologia?

No contexto da EPTNM, cabe à Sociologia o papel de desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar criticamente as estruturas sociais que influenciam suas vidas pessoais e profissionais. A educação é o instrumento pelo qual a sociedade transmite a seus membros essa consciência coletiva, integrando os indivíduos ao grupo social e garantindo a continuidade da ordem social (Durkheim, 1978).

A Sociologia, nesse sentido, contribui para formação de uma consciência coletiva analítica, com a capacidade de desnaturalizar o mundo social, evidenciando que as estruturas

e superestruturas da sociedade⁵ são construções históricas (Bourdieu, 2011). Ao compreender este processo histórico, o estudante é capaz de articular o particular e o universal, percebendo a relação entre as partes e a totalidade. Esse movimento fomenta a formação de um pensamento crítico e reflexivo, indispensável para a construção de uma formação humana integral.

Por isso, Bauman (2015), compreende a Sociologia com um diálogo com a experiência humana, contidos em dois fenômenos: a experiência e a vivência, que são pessoas/mundo. A experiência é o que acontece com as pessoas ao interagir com o mundo. A vivência é o que a pessoa vivencia no curso desse encontro. O produto dessa conexão é o conjunto da percepção dos acontecimentos e o esforço que se faz para absorvê-lo e torná-lo inteligível.

Explicando os conceitos, a experiência ganha o status de objetividade, pois é um relato do mundo externo do sujeito, são os eventos interpessoalmente verificáveis que chamamos de “fatos”. Por outro lado, a vivência é subjetiva, vem de dentro do sujeito, e refere-se aos seus pensamentos, impressões e emoções que só é disponível pelo relato feito por ele. O conteúdo de seus relatos não pode ser confirmado por outras pessoas. Isso implica dizer que a crença relatada é considerada como uma verdade absoluta pelo narrador, sem considerar outras perspectivas ou possíveis interpretações. Essa postura reflete uma crença implícita de que “as coisas são como são” e que “pouca ou nenhuma mudança é possível”

Dessa forma, a Sociologia é definida pelo o diálogo com a experiência humana, cujo propósito é confrontar a perspectiva individual e subjetiva com uma visão mais ampla e reflexiva. Tal diálogo busca romper com a tendência do senso comum⁶ de explicar as ações humanas apontando apenas para uma causa próxima, visível e direta, sem analisar o contexto mais amplo, os objetivos ou as relações estruturais envolvidas.

Ao questionar a crença implícita de que “as coisas são como são” e de que “pouca ou nenhuma mudança é possível”, a Sociologia fomenta a reflexão crítica, amplia a compreensão sobre a sociedade e suas dinâmicas e promove uma leitura que transcende a experiência individual para alcançar uma interpretação social mais profunda.

⁵ Na teoria marxista, estrutura refere-se à base material da sociedade (modo de produção e relações de produção), enquanto superestrutura engloba as instituições, ideias e valores (Estado, direito, religião, arte) que legitimam e reproduzem essa base (Marx, 2008). No caso de Bourdieu (2011), refere-se a estrutura como posições sociais, enquanto, as superestruturas são os sistemas simbólicos e culturais.

⁶ O senso comum é um conjunto de saberes práticos, não sistematizados, herdados da tradição e da experiência cotidiana, transmitidos socialmente e aceitos como verdadeiros, sem a necessidade de verificação científica. Ele orienta comportamentos e percepções, mas tende a naturalizar a realidade social, dificultando sua problematização.” (Chauí, 2000, p. 108).

Embora a Sociologia atue como mediadora do conhecimento sobre a realidade social, seu alcance ultrapassa o campo específico das Ciências Humanas, pois oferece a professores de qualquer área elementos para compreender que o Currículo Integrado, para ser de fato integrado, deve articular-se com as experiências vividas pelos estudantes.

Para Bauman (2015), a valorização do relato e da vivência como ponto de partida para o diálogo sociológico indica que o conhecimento escolar ganha sentido quando conectado às experiências concretas dos sujeitos. Essa concepção dialoga diretamente com a proposta de Goodson (2007) sobre o currículo narrativo, em que as histórias de vida e os contextos pessoais dos alunos tornam-se eixos para a organização e articulação dos saberes.

A partir dessa perspectiva sociológica, o Currículo Integrado não se limita à justaposição de conteúdos, mas constrói pontes entre trabalho, ciência e cultura, tomando as experiências como referência para a produção de um conhecimento significativo e socialmente contextualizado. Nesse sentido, as perspectivas de Bauman e Goodson reforçam o papel da Sociologia no Currículo Integrado ao demonstrar que a aprendizagem se torna mais significativa quando parte da experiência concreta dos estudantes e a articula com o conhecimento escolar.

Complementando a perspectiva sociológica apresentada por Bauman, Mills (2009) formulou o conceito de imaginação sociológica, que é a habilidade de conectar as experiências pessoais (biografia) com forças sociais e históricas mais amplas (estrutura social), permitindo ver problemas individuais como “questões públicas” e compreender como a sociedade molda nossas vidas. Trata-se da capacidade de transcender o local e o momento da vida de um indivíduo para compreender o panorama geral, percebendo as ligações entre a vida privada e a esfera pública.

A imaginação sociológica permite perceber as conexões entre a biografia individual e a história social, possibilitando a análise de problemas e questões sociais de maneira crítica e contextualizada. Esse conceito implica superar o senso comum e as visões restritas, encorajando os sujeitos a pensar de forma abrangente e a relacionar experiências pessoais com estruturas e processos sociais mais amplos. A imaginação sociológica amplia, assim, a capacidade de compreender a realidade como totalidade, articulando o que é vivido individualmente com o contexto histórico e social no qual se está inserido.

Com isso, promove-se a compreensão da própria vida ao perceber como ela está ligada ao momento histórico e ao tipo de sociedade em que se vive. Isso evidencia que as escolhas individuais e as possibilidades não dependem apenas da vontade própria, mas também das condições sociais e materiais que cercam os indivíduos. Cada pessoa vive sua

história pessoal, mas essa história acontece dentro de um período histórico e de uma sociedade que influencia o que somos, o que seremos e o que podemos fazer. A imaginação sociológica capacita a compreensão da interação entre história, biografia e sociedade, destacando a importância do contexto social na formação do indivíduo e no curso da história coletiva.

Para Mills (2009), cabe à Sociologia desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender o contexto histórico e social em que vivem e o significado desse contexto para suas vidas e para a vida coletiva. Essa habilidade ajuda a perceber que muitas interpretações que fazemos sobre nossa própria situação social podem estar distorcidas pela falta de visão do quadro maior. Ao analisar a estrutura social, é possível entender como diferentes grupos de homens e mulheres desenvolvem formas distintas de pensar e agir. Assim, preocupações que parecem apenas pessoais revelam-se conectadas a questões públicas mais amplas, mostrando que experiências individuais estão ligadas aos processos e dinâmicas da sociedade.

Nesse sentido, o papel da Sociologia de propor ao indivíduo a relação entre história de vida e estruturas sociais como fruto de um processo histórico social, remonta à Marx (2008), que não estabelece uma função para Sociologia, porém sua teoria fundamenta princípios pedagógicos importantes para a educação emancipatória, superando a alienação⁷ e a divisão do trabalho⁸. Esses princípios estão baseados no método filosófico e epistemológico chamado método histórico-dialético, que é uma forma de compreender e explicar a realidade em sua totalidade dinâmica e contraditória, considerando o movimento histórico e as contradições materiais da sociedade

Isso implica em desenvolver a consciência crítica do indivíduo em relação às condições de exploração e opressão do capitalismo, possibilitando-lhe romper com a divisão do trabalho que o fragmenta e aliena. A superação da alienação acontece pela apropriação ativa do conhecimento, ou seja, os estudantes/trabalhadores precisam desenvolver uma consciência de classe, isto é, uma percepção clara de sua posição social e dos interesses comuns que os unem enquanto classe explorada. Essa consciência possibilita a solidariedade e a ação coletiva para transformar as relações sociais e econômicas que geram a alienação (Marx, 2010).

⁷ A alienação é um processo pelo qual o trabalhador se torna estranho a si mesmo, ao produto de seu trabalho e à sua própria humanidade, devido à estrutura do modo de produção capitalista (Marx, 2010, p.80)

⁸ A divisão do trabalho é um mecanismo estrutural do capitalismo que fragmenta a atividade humana, subordinando-a à lógica da acumulação de capital. Ela gera alienação, hierarquias sociais e a separação entre trabalho manual e intelectual (Marx, 2007, p. 42)

Portanto, o ensino não pode se limitar à transmissão de técnicas, mas implica desenvolver uma consciência crítica que relacione o trabalho à totalidade social. No contexto do Ensino Médio Integrado, isso significa romper com a lógica que reduz o ensino técnico ao mero treinamento “saber-fazer” e integrar saberes humanísticos, formando trabalhadores-cidadãos.

Assim, o método histórico-dialético, entendido como abordagem crítica para analisar a sociedade a partir de suas contradições materiais, de seu movimento histórico e das relações de totalidade. Mais do que um método de pesquisa, trata-se de uma forma de compreender e intervir na realidade

Marx (2008) estrutura seu método em três pilares: a totalidade, pela qual nenhum conhecimento é isolado e tudo está vinculado às condições materiais da sociedade; a contradição, que reconhece os conflitos como motores da transformação histórica; e a práxis, em que o conhecimento se realiza plenamente quando se converte em ação transformadora.

Aplicado ao EMI, esse método favorece a integração crítica entre conhecimentos técnicos e humanísticos, articulando ciência, trabalho e cultura na formação integral dos sujeitos. A Sociologia, portanto, não é uma disciplina acessória, mas o eixo articulador que demonstra como conhecimentos aparentemente desconexos da matemática à filosofia, da informática à administração, são partes de uma mesma totalidade social.

Seu papel no Currículo Integrado é o de desnaturalizar o natural, de fazer pensar de forma complexa articulando as relações de trabalho à estrutura social, de experiência de vida à história social, do particular à compreensão da totalidade. Contribuindo para formar sujeitos omnilaterais, capazes não apenas de operar máquinas, mas de transformar o mundo que as criou.

A natureza transversal da Sociologia, que dialoga com múltiplas áreas do conhecimento e analisa fenômenos nas dimensões econômica, política, cultural e científica, lhe confere uma posição estratégica no Currículo Integrado. Ao problematizar temas da vida social, ela oferece ferramentas para articular saberes técnicos e humanísticos, fortalecendo a compreensão da totalidade. Esse potencial de síntese e conexão permite à Sociologia exercer não apenas um papel de suporte, mas também protagonismo na construção de um ensino que valorize a interdisciplinaridade e a formação integral.

2. METODOLOGIA DO LABIRINTO

O pesquisador é, por definição, um trabalhador, no sentido em que o trabalho se define como a transformação da realidade pela ação construtiva do homem, de acordo com finalidades ditadas pelas necessidades da existência e em correspondência com seu pertencimento a um meio social, situado em determinado momento da evolução histórica (Pinto, 2005). Isso significa que o pesquisador-trabalhador pode transformar sua existência a partir do trabalho intelectual, compreensão, reflexão e ação.

Essa conceituação do pesquisador-trabalhador confere ao pesquisador a autonomia para definir um problema de pesquisa que, embora escolhido de forma pessoal e individual, trata-se de um problema coletivo: a aparente ausência de práticas efetivas de integração curricular entre os componentes técnicos e as humanidades.

Nesse sentido, a definição da pesquisa origina-se no cotidiano do trabalho docente, da necessidade de investigar se as práticas docentes coadunam com o que preconizam as diretrizes conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobretudo no que tange ao Currículo Integrado (CI). Portanto, a intencionalidade do pesquisador foi identificar, pelas descrições dos docentes, a relação entre currículo integrado, trabalho docente, diretrizes e práticas institucionais de formação, direcionando-se à consolidação do projeto do Ensino Médio Integrado (EMI).

Esta pesquisa nasce do confronto entre a teoria e a prática docente. No momento em que se tomou conhecimento sobre o legado político, institucional e legislativo das bases conceituais da EPT, a inquietude e o questionamento sobre a materialidade de um CI de Sociologia nortearam as primeiras questões desta investigação.

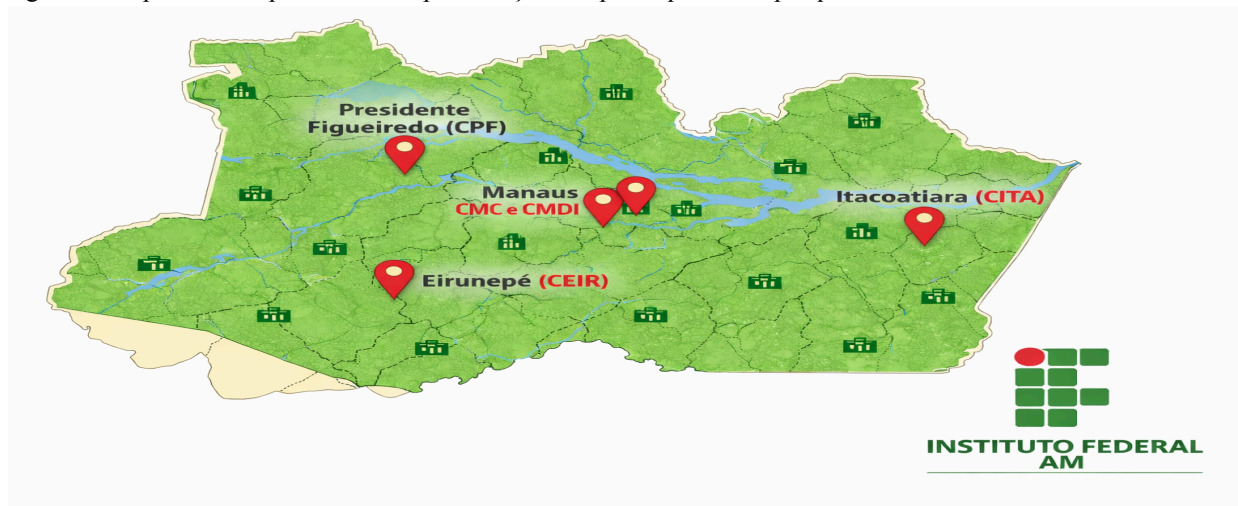
A pesquisa bibliográfica foi a base para compreender os conceitos-chave da EPT e a história das lutas políticas para a consolidação desse projeto educacional. Contudo, a compreensão da realidade do IFAM acerca das práticas integradoras só poderia ser captada pela perspectiva dos docentes. Por isso, optou-se por reconhecer que a fonte de dados empíricos deveria ser coletada junto a eles.

A princípio, pensou-se em realizar entrevistas; porém, algumas questões limitaram esse instrumento de coleta. A realidade das diversas cidades do estado do Amazonas é a precariedade da conexão com a internet. Para evitar perdas no processo das entrevistas e o desgaste dos docentes participantes, o instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário.

O locus da pesquisa foi multicampi, pois os docentes de Sociologia, como fontes da coleta de dados, estão alocados em diversos câmpus do IFAM distribuídos pelo estado do Amazonas. O convite feito aos docentes de Sociologia teve como objetivo alcançar os diversos câmpus do IFAM. Foi realizado por meio de e-mail institucional, em formato de carta-convite (Apêndice B), explicando o propósito da pesquisa e do pesquisador. Junto, em anexo, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A).

O IFAM possui 17 câmpus distribuídos pelas cidades do estado do Amazonas. Desse total, cinco docentes, representando cinco câmpus, participaram da pesquisa. Três docentes responderam ao chamado após o envio do e-mail, a saber, dos câmpus de Presidente Figueiredo (CPF), Eirunepé (CEIR) e Itacoatiara (CITA). Já os outros dois docentes que participaram da pesquisa foram contatados pessoalmente e por ligação telefônica para reforçar o pedido e solicitar sua contribuição, o que foi atendido. Tratam-se dos câmpus Manaus Centro (CMC) e Manaus Distrito Industrial (CMDI). A distribuição dos câmpus e a representação dos docentes na pesquisa podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1: Mapa dos Câmpus IFAM e representação dos participantes da pesquisa



Fonte: imagem elaborada pela autora

A intenção foi alcançar o maior número possível de professores de Sociologia dos diversos câmpus do IFAM. Por isso, optou-se pelo envio de e-mail para doze docentes, após um breve levantamento dos nomes dos professores de Sociologia, realizado com a colaboração de pares que auxiliaram na identificação dos docentes distribuídos pelos demais campi.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, cujo foco não é medir, mas compreender significados, experiências e sentidos. O critério de validade não está baseado na quantidade, mas na profundidade, na relevância e na riqueza dos dados obtidos (Minayo, 2009). A análise estatística, quando utilizada, serve à análise de conteúdo – não é meramente descritiva, mas tem a função de ordenar e reforçar a interpretação (Bardin, 2016). Assim, os cinco participantes foram suficientes para revelar padrões de percepção que contribuíram para alcançar os objetivos desta pesquisa.

Desse modo, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender as percepções dos sujeitos envolvidos no contexto investigado, bem como de analisar documentos institucionais e produções acadêmicas pertinentes ao tema.

De acordo com Minayo (2009), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados e responde a questões muito particulares, como os sentidos das ações e relações humanas. Trata-se de uma escolha metodológica que visa interpretar a realidade educacional a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos.

Considerando o tempo de consolidação do projeto de educação profissional e técnica integrada ao ensino médio, a criação dos Institutos Federais (IFs) e o surgimento dos mestrados em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a temática da integração curricular da disciplina de Sociologia necessita de uma compreensão mais aprofundada. Por essa razão, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois visou proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito – sendo particularmente útil quando o pesquisador busca formular hipóteses ou construir novas abordagens sobre um tema (Gil, 2008).

Além do caráter exploratório, a pesquisa assumiu uma natureza descritiva, pois buscou registrar, analisar e interpretar as práticas pedagógicas e as percepções dos professores de Sociologia no contexto da EPT. A pesquisa descritiva tem como finalidade observar, registrar e descrever fenômenos, sem interferência do pesquisador, permitindo a identificação de padrões, características e comportamentos de um grupo ou situação (Marconi; Lakatos, 2017).

Diante da definição da natureza exploratória e descritiva desta pesquisa, traçou-se a estratégia de coleta e interpretação dos dados. Para a coleta, como em toda pesquisa, foi imprescindível o levantamento bibliográfico e a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Como instrumento interpretativo dos dados coletados, a análise de conteúdo de Bardin foi escolhida como método de análise.

O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa teve como objetivo identificar dissertações que abordassem a integração curricular na EPT. Para isso, foram consultadas dissertações disponíveis no Repositório Institucional do ProfEPT, utilizando os seguintes descritores: “Currículo Integrado”, “dualidade estrutural”, “formação omnilateral”, “formação humana e integrada”. Além disso, no Google Acadêmico buscou-se, pelo descritor “Sociologia no EMI”, artigos cuja temática envolvesse a atuação da Sociologia na EPT.

A análise concentrou-se especialmente nas referências bibliográficas citadas nessas dissertações e artigos, com o intuito de mapear os principais autores, conceitos e abordagens utilizados na área. O levantamento bibliográfico constitui a etapa em que o pesquisador busca conhecimento prévio sobre o tema, localizando e analisando obras que sirvam de base para a formulação do problema e da hipótese, sendo, portanto, fundamental para embasar teoricamente a investigação e situá-la no campo científico (Lakatos; Marconi, 2017).

Outra fonte de pesquisa deu-se na biblioteca on-line, cujo objetivo foi buscar livros que contassem a história da educação no Brasil e da EPT. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, incluindo tanto fontes físicas quanto digitais, desde que sejam confiáveis e acadêmicas (Gil, 2008).

A escolha pela elaboração de um questionário deu-se em razão da dificuldade de manter contato com os professores de Sociologia para a realização de entrevistas, seja pela disponibilidade de horário, seja pela limitação da conexão com a internet em alguns câmpus do interior do estado do Amazonas. Assim, optou-se por um questionário que pudesse ser enviado por e-mail.

A utilização do questionário refere-se a uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos presentes ou passados (Gil, 2008).

O questionário desta pesquisa (Apêndice C) foi armazenado de maneira on-line e contou com vinte e sete perguntas, incluindo dados pessoais como nome e e-mail. Foi organizado com perguntas fechadas e abertas. Esse conjunto de questões destinou-se a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer sua opinião sobre o assunto investigado.

Atualmente, muitas pesquisas são desenvolvidas virtualmente graças aos questionários digitais – enviados por meio de links –, que são respondidos de modo on-line e assíncrono. O

questionário desta pesquisa foi elaborado e enviado por meio do Google Forms, programa que gerencia questionários virtuais. Após desenvolvidos, enviados e respondidos, esses formulários sistematizam automaticamente os dados levantados e realizam, inclusive, alguns tipos mais simples de tratamento e cruzamento estatístico (Fontana, 2018).

Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado em duas etapas: primeiramente, para coletar dados com o objetivo de responder às perguntas norteadoras e alcançar os objetivos propostos; e, em outro momento, para a validação do Produto Educacional (PE).

O método escolhido para analisar os dados foi a análise de conteúdo de Bardin (2016). Trata-se de um método utilizado em investigações qualitativas, sistemático para interpretar textos, discursos e documentos, organizando-os em categorias temáticas para extrair significados.

A análise de conteúdo geralmente é dividida em três etapas principais: a pré-análise, a fase de exploração do material (ou codificação) e o tratamento dos resultados. Esta última etapa é a da interpretação dos dados, o momento da inferência, que busca um significado além do imediatamente apreensível, sendo importante a conotação do discurso. Para cada fase, foram sistematizados os procedimentos de organização e análise dos dados. Esse processo permitiu identificar padrões, tendências e temas emergentes, facilitando a construção de significados e hipóteses.

A categorização é um processo sistemático de organização dos dados qualitativos em categorias temáticas que emergem das respostas dos participantes. Essas categorias ajudam a interpretar e compreender os fenômenos observados, podendo ser tanto pré-definidas (com base em hipóteses e teoria) quanto emergentes (com base nos dados coletados).

O processo de categorização dos dados iniciou-se pela definição de categorias pré-definidas, baseadas nos objetivos da pesquisa. Após essa definição, cada fala foi enquadrada em sua respectiva categoria. Como explica Bardin (2016), foi realizada uma leitura cuidadosa dos dados. O segundo passo foi a codificação, na qual se extraíram dos textos palavras-chave que, em conjunto, formavam sentidos representativos dos pontos principais das respostas dos participantes.

Na terceira fase, após a codificação, alguns dados puderam ser agrupados, enquanto outros geraram categorias distintas. As categorias emergiram do resultado desses dados. Feito isso, procedeu-se à interpretação e à discussão, à luz dos referenciais teóricos.

3. ENFRENTANDO O MINOTAURO: A ANÁLISE DA PESQUISA

Este capítulo tem como finalidade examinar os resultados da pesquisa realizada no IFAM com os docentes de Sociologia. A ênfase central recai sobre a elaboração e a implementação do currículo de Sociologia no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFAM. Utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), procurou-se identificar as opiniões dos professores acerca da elaboração do currículo, do ensino da Sociologia no cotidiano institucional, do conhecimento sobre o EMI e o Currículo Integrado (CI), bem como do papel que a Sociologia desempenha na articulação deste currículo.

Para além da mera descrição, esta análise estabeleceu um diálogo com teóricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como Gaudêncio Frigotto (2012), Dermeval Saviani (2007), Marise Ramos (2008) e Maria Ciavatta (2014). O objetivo é não apenas expor os resultados da pesquisa, mas também interpretá-los, compreendendo a integração curricular como um processo complexo, desafiador e fundamental para superar a divisão entre o trabalho manual e o intelectual.

Nesse momento de reflexão e diálogo com os dados gerados pela pesquisa, utilizou-se também a análise documental, de modo a alinhar os relatos coletados às diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do IFAM. Essa abordagem permitiu comparar as orientações institucionais com a realidade observada pelos participantes, buscando compreender as dificuldades e as oportunidades para a construção de um currículo efetivamente integrado.

O capítulo está dividido em subcapítulos que correspondem às questões norteadoras e aos objetivos da pesquisa. Como resultado, alcançou-se um recorte da realidade do ensino de Sociologia no IFAM, possibilitando a identificação de lacunas e a proposição de caminhos possíveis para a integração curricular. Adicionalmente, este estudo forneceu subsídios para a elaboração de um produto educacional.

3.1 Tecendo o fio: a elaboração do currículo de Sociologia na EPTNM

Este subcapítulo analisa o processo de elaboração do currículo de Sociologia no contexto do IFAM, com base nos depoimentos dos docentes da disciplina. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). A pergunta que orientou esta parte da investigação foi: Como se deu o processo de construção do currículo de Sociologia no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No que se refere à participação docente no processo de elaboração curricular, a análise dos depoimentos revelou que a maioria dos professores não participou de qualquer etapa de construção do currículo. Tal fato pode implicar um baixo nível de identificação do docente com o currículo vigente, podendo levá-lo a atuar em desacordo com os princípios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), que define as diretrizes para o fazer acadêmico.

O relato dos professores sobre a participação na construção do currículo de Sociologia indicou que apenas um docente (D1) alega ter participado do processo. No entanto, ao ser questionado sobre como ocorreu essa elaboração, (D1) relatou: “iniciando meu trabalho no IFAM num campus novo, precisávamos nos orientar pelas ementas já existentes de outro campus e adaptar o currículo para as aulas de Sociologia daquele campus”. A partir dessa fala, infere-se que a percepção conceitual de (D1) sobre currículo refere-se à ementa ou ao plano de curso, e que o processo foi organizado de forma adaptativa, com base em um currículo preexistente.

Em continuidade ao relato, (D1) acrescentou: “Quando mudei para outro campus, me reuni com os professores de Sociologia e cada um ficou com uma série para organizar o currículo. No meu caso, fiquei com o segundo ano”. Nesse caso, a continuidade do depoimento reforça uma compreensão parcial do conceito de currículo, reduzindo-o à organização de conteúdos, e novamente revela uma ação recorrente: a adaptação curricular.

Essa confusão conceitual reflete um entendimento limitado do que constitui o currículo, visto que definições teóricas consolidadas apontam para sua complexidade. Para Goodson (2007), o currículo é uma construção social e histórica, resultado de disputas entre diferentes atores e contextos. Sacristán (2014) define-o como um poder regulador que organiza percursos formativos, seleciona conhecimentos, estabelece sequências e determina as finalidades da aprendizagem. Libâneo (2013) complementa afirmando que, na prática institucional, o currículo materializa-se em instrumentos e diretrizes que orientam o trabalho docente.

Dessa forma, o depoimento de (D1) sobre a elaboração do currículo enquadra-se na perspectiva de Sacristán (2014), que o compreende como uma seleção de conhecimentos. Tomando como referência esse aporte conceitual, percebe-se que, na percepção de (D1), o currículo de Sociologia foi elaborado de maneira individual e solitária. A ideia de “adaptação” que emerge de seu discurso não se relaciona a um ajuste colaborativo com fins integradores, mas a uma reorganização isolada, o que reforça a ausência de diálogo entre

pares e a distância em relação ao princípio da integração que deveria orientar o currículo no contexto da EPT.

Os demais participantes afirmaram não ter participado do processo de organização curricular. Dois deles não souberam informar como o processo ocorreu, enquanto os outros dois mencionaram a existência de uma comissão responsável pela elaboração e harmonização do currículo de Sociologia.

Os relatos evidenciam descrições distintas sobre a elaboração do currículo de Sociologia. Há docentes que declararam não ter participado e nem ter conhecimento do processo. Por exemplo, ao ser questionado sobre a criação do currículo, (D4) respondeu: "Não sei". (D3) também afirmou "Não sei" e "Não participei", indicando não ter tido envolvimento ou não conhecer o processo oficial de construção.

Por outro lado, a docente (D2) apresentou mais informações, relatando que o programa foi "construído pela equipe de harmonização dos Cursos da EPTNM e dividido entre as áreas (Sociologia, Ciência Política e Antropologia)". Isso sugere um processo organizado, com o objetivo de harmonizar – ou seja, ajustar e equilibrar – os currículos. A divisão em equipes específicas e por áreas do conhecimento pode indicar uma tentativa de uniformizar e organizar o currículo dentro da instituição. A docente (D5) também mencionou uma comissão: "Há alguns anos, houve uma comissão para criar um programa que servisse para todos os campi".

A partir dos depoimentos, pode-se inferir que a elaboração do currículo de Sociologia ocorreu de duas formas principais: a primeira, de maneira individual e isolada; a segunda, de forma coletiva e sistêmica, porém não inclusiva. Essas modalidades traduzem uma realidade educacional em que, segundo Sacristán (2014), o currículo exerce um poder regulador que seleciona e exclui conteúdos de maneira monocrática e excludente.

No contexto do IFAM, a materialização do currículo expressa-se em uma cadeia documental que se inicia no PPPI – que define os princípios e diretrizes gerais –, desdobra-se nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), onde são estabelecidas a matriz curricular e as ementas de cada componente, e operacionaliza-se no plano de curso elaborado pelo docente, que detalha objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

A exclusão dos docentes de Sociologia da elaboração do currículo implica seu distanciamento do currículo prescrito, reforçando a divisão do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Essa separação, segundo Marx (2010), constitui um processo de alienação, pelo qual o trabalhador torna-se estranho a si mesmo, ao produto de seu trabalho e à sua própria humanidade.

Para Sacristán (2014), o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um mediador capaz de dialogar com a realidade, a percepção e a interpretação dos estudantes. A descrição dos docentes sobre a forma como o currículo de Sociologia foi elaborado serve ao mecanismo de reprodução da lógica capitalista, que fragmenta as relações sociais e ergue muros que bloqueiam a possibilidade de superação de um currículo compartimentado.

Os relatos demonstram que a elaboração do currículo de Sociologia mantém práticas tradicionais de organização curricular. Em contrapartida, o Currículo Integrado (CI) surge como uma proposta possível para a educação, com o objetivo de integrar no currículo, na prática pedagógica e na prática escolar as dimensões fundamentais da vida (Ramos, 2008). Contudo, a organização do CI preconiza a participação dos docentes que estão em sala de aula e conhecem a realidade e as demandas dos discentes.

A análise do processo de elaboração do currículo de Sociologia no contexto do IFAM revelou que a maioria dos docentes não participou de qualquer etapa de construção curricular. Os relatos indicaram duas formas estruturadas de organização: uma individual e isolada, e outra coletiva e sistêmica, porém não inclusiva. Essa exclusão transforma o trabalho docente em trabalho alienado, impedindo a superação de um currículo compartimentado e reduzindo o professor à condição de mero transmissor de conteúdo. Desse modo, a elaboração do currículo de Sociologia mantém práticas tradicionais de organização, que são um obstáculo à efetiva integração curricular.

Diante disso, faz-se necessária uma mudança de paradigma que norteie a elaboração do Currículo Integrado de Sociologia, de modo que a participação na construção dos PPCs seja democrática, conhecida por todos e coletivamente estruturada. Sabe-se que a mudança faz parte de um processo; como num labirinto, as tentativas e a busca pela saída são caracterizadas por encontros e desencontros, acertos e erros, mas sem jamais desistir, pois há, sim, uma saída.

3.2 Entre a teoria e a prática: o ensino de Sociologia no cotidiano escolar

Este subcapítulo propõe verificar se os conteúdos praticados correspondem aos prescritos pelos docentes de Sociologia do IFAM, buscando compreender a relação entre o currículo formal e a prática efetiva em sala de aula.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu identificar que o currículo prescrito é parcialmente aplicado. Dos cinco docentes participantes, três admitiram realizar adaptações parciais, um afirmou não seguir o currículo estabelecido e outro declarou aplicá-lo em sua integralidade. Os dados mostram que, embora exista um currículo formal, os docentes

frequentemente o adaptam e selecionam os conteúdos na prática. (D5) relata: "Aplico em partes, cumprindo o percentual obrigatório, mas focando mais nos itens com os quais tenho mais afinidade". Isso indica uma autonomia do professor na seleção e priorização de temas, influenciada por sua própria familiaridade com o assunto.

Por outro lado, (D4) afirma: "Não, eu faço o meu próprio plano de aula e aplico os conteúdos que considero importantes". Essa fala evidencia a necessidade de contextualização dos conteúdos para cada turma e curso. Já (D3) declara: "Aplico o conteúdo de forma integral, sempre buscando contextualizar", ou seja, não realiza adaptações, seguindo assim o currículo prescrito. Enquanto isso, (D1) revela que adapta parcialmente o currículo: "Porque de um curso para o outro os componentes curriculares mudam. Além disso, às vezes sigo os conteúdos do livro", o que pode induzir a uma padronização dos conteúdos para diferentes tipos de curso.

A docente (D2) apresenta uma visão mais crítica sobre a aplicação do currículo:

"Os PPCs de alguns cursos ainda são antigos e não foram revisados. Assim, na mesma série em cursos diferentes, o PPC pode ser quase totalmente diferente, o que dificulta principalmente para o professor que tem muitas aulas e turmas. Também utilizo parcialmente, pois durante o ano letivo incluo tópicos relevantes que estão sendo discutidos publicamente, como a COP deste ano em Belém. Em alguns PPCs também há repetição de temas, como cultura no 1º e 3º ano, o que me permite incluir outros temas, como a Sociologia do Trabalho no 1º ano."

Esta fala revela desafios relacionados à desatualização dos PPCs e à necessidade de flexibilidade para abordar temas atuais e evitar repetições. Com base nos dados, constata-se que o currículo praticado difere do currículo prescrito, em razão da necessidade de adaptação justificada nas falas dos docentes, o que demanda substituição, complementação ou flexibilização na prática pedagógica. A adaptação curricular revela-se pertinente, desde que – conforme defende Ciavatta (2005) – sua construção tenha como base a vida e a história dos estudantes, fundamente-se em processos coletivos e oriente-se para a formação humana integral.

Porém, os motivos pelos quais as adaptações são feitas não se configuram conforme preconiza Ciavatta (2005). As justificativas relatadas para as adaptações curriculares revelam preceitos unilaterais e individuais; ainda que a intenção seja melhorar o processo de ensino-aprendizagem, estão desalinhadas da perspectiva curricular da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada, que se fundamenta no trabalho como princípio educativo. A

partir disso, emergem novas categorias reveladas pelos dados: contextualização, atualização, afinidades e padronização.

A contextualização, para (D4), deve ocorrer em função da pluralidade das turmas, que possuem contextos e histórias singulares. Nesse sentido, a proposta é relevante, pois considera a pluralidade, a complexidade e a historicidade, elementos necessários à elaboração do currículo. No entanto, ao ser realizada de forma isolada, perde seu sentido integrador.

De modo distinto, os docentes (D1) e (D2) realizam a adaptação pela necessidade de padronizar os diferentes currículos e, como menciona (D2), pela dificuldade enfrentada “para o professor que tem muitas aulas e turmas”. Já (D5) adapta o currículo incluindo conteúdos pelos quais tem maior afinidade. Por sua vez, (D2) reconhece a necessidade de atualização dos PPCs, que estão desatualizados, e a inclusão de questões atuais, como “tópicos relevantes que estão sendo discutidos publicamente”.

Sacristán (2014) define o currículo prescrito como o conjunto de orientações formais que definem o que ensinar, enquanto o currículo praticado é a transposição dessas orientações para a sala de aula, influenciada pelas condições de trabalho, pela formação e pelas escolhas do professor. Assim, a adaptação, identificada na análise dos dados, apresenta-se como a mediação entre o que está formalmente previsto e o que se torna efetivo no cotidiano escolar.

Torna-se problemática, porém, porque, como alerta Ramos (2008) e Kuenzer (2011), embora a adaptação possa ser uma estratégia para contextualizar o ensino e torná-lo mais significativo, ela deve resultar de processos coletivos e articular-se ao projeto pedagógico institucional. Quando feita de forma unilateral, corre-se o risco de reforçar a fragmentação, afastando-se do princípio da integração que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Dessa forma, a análise dos depoimentos mostra que, no IFAM, a adaptação curricular observada não se configura como um movimento de integração coletiva, mas como um conjunto de decisões individuais, baseadas em afinidades pessoais, demandas imediatas ou na necessidade de organização prática do trabalho docente. Embora a contextualização e a atualização sejam práticas alinhadas à perspectiva de um currículo vivo e conectado à realidade (Saviani, 2008), sua realização de forma isolada impede a integração e dificulta a consolidação do Currículo Integrado (CI).

3.3 Conhecer para integrar: a percepção docente sobre o Currículo Integrado

Este subcapítulo tem como finalidade investigar o conhecimento e a percepção dos docentes sobre o Currículo Integrado (CI). Para isso, elaborou-se uma bateria de perguntas destinada a compreender as relações entre concepção e experiência, de modo a diagnosticar o

grau de compreensão acerca da formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada.

Antes de tudo, vale ressaltar a importância da formação continuada para os docentes da EPT. Kuenzer (2011) destaca que as políticas públicas voltadas para a EPT devem contemplar tanto a formação continuada quanto as condições objetivas de trabalho docente. Sem suporte institucional e sem políticas formativas consistentes, mesmo professores comprometidos encontram dificuldades para implementar o CI.

Nesse contexto, foi analisada a participação dos docentes, ao longo de sua trajetória profissional, em formações voltadas à EPT. Entre os entrevistados, apenas um declarou ter participado de algum curso específico sobre o trabalho docente na EPT, enquanto os demais não participaram de qualquer curso. Isso pode ser um indício da ausência de políticas de formação continuada para os professores da área.

A ausência de formação continuada é problemática, pois afeta diretamente o caráter político do Ensino Médio Integrado (EMI). Para Oliveira e Frigotto (2021), as bases da EPT devem ser compreendidas a partir do desenvolvimento de três dimensões, uma das quais é a práxis, que se configura como campo de luta social e política, com o objetivo de se opor à lógica empresarial e neoliberal que trata a educação como serviço, mercadoria ou treinamento rápido. De modo semelhante, Ramos (2008) aponta três sentidos para a integração, sendo um deles o político, que se materializa no protagonismo docente na defesa da articulação entre o ensino técnico e a educação básica.

Nesse sentido, identifica-se uma lacuna política, a qual constitui um dos pilares para a consolidação do projeto societário que visa superar os muros da dualidade educacional. Para isso, é necessária consciência e conhecimento sobre as bases formativas e conceituais da EPT por parte dos docentes. Sem esse trabalho formativo, como se constatou, torna-se escassa a possibilidade de consolidação do projeto que deu origem à EPT e que sustenta as bases do EMI.

Quando questionados sobre o conhecimento das bases conceituais da EPT, apenas um docente afirmou nunca ter ouvido falar sobre o tema. Em relação à participação em jornadas pedagógicas que abordassem assuntos como Bases Conceituais da EPT, Currículo Integrado, omnilateralidade, formação humana integral e trabalho como princípio educativo, dois dos cinco docentes afirmaram ter participado de eventos com essas temáticas; um não se recordou de ter participado e os outros dois afirmaram não ter participado.

Diante dessas revelações, percebe-se – conforme visualizado no Quadro 4 – que, apesar da ausência de formação docente específica e do desconhecimento de atividades

pedagógicas com foco nas bases conceituais da EPT, não há um total desconhecimento, por parte dos docentes, sobre os conceitos relacionados à área. Contudo, Ciavatta (2005) destaca que a instituição precisa ser corresponsável pela construção coletiva do currículo, criando espaços permanentes de planejamento e estudo. Além disso, o professor não pode ser deixado sozinho para “interpretar” o CI, sob pena de se criarem práticas isoladas e divergentes do projeto pedagógico institucional.

Quadro 4 : Formação e conhecimento docente sobre as bases conceituais da EPTNM

Docente	Participação em curso de Formação docente na EPTNM	Domínio das bases conceituais da EPT	Participação em jornadas pedagógicas com enfoque nos bases conceituais da EPT
P1	Não	Não	Não
P2	Não	Sim	Não
P 3	Sim	Sim	Sim
P4	Não	Sim	Sim
P5	Não	Sim	Não lembro

Fonte: elaboração da autora com base nos dados do questionário.

Nessa perspectiva, analisou-se a concepção de currículo e de currículo apresentada pelos participantes. O docente (D1), que afirmou não conhecer as bases conceituais da EPT, não ter participado de formação específica para docentes da EPTNM e tampouco de atividades pedagógicas sobre essa temática, apresentou a seguinte definição para o currículo:

“Entendo que o currículo é o estabelecimento de uma relação que implica o objetivo de uma disciplina e a formação do estudante. Deve se propor atingir um alvo. Tem que ter um foco, um objetivo a ser alcançado; é um caminho que forma. E formar o que se pretende.”

Nesse sentido, para (D1) o currículo é um processo formativo. Essa concepção revela que o currículo não é uma mera lista de conteúdos, mas um instrumento desse processo, pois organiza o conhecimento para uma finalidade específica. O currículo pode ser compreendido, assim, como um processo formativo intencional, na medida em que organiza as aprendizagens.

Em contrapartida, as concepções dos demais participantes entendem o currículo como documento, base ou parâmetro. O Quadro 5, que contém as falas dos outros entrevistados, revela uma percepção formatada, burocrática, institucional e objetiva, na qual o currículo é

visto como um artefato formal que organiza conteúdos e estabelece padrões. Nessa ótica, segundo Goodson (2007), o currículo assume um caráter mais prescritivo, servindo como referência normativa para a prática, mas correndo o risco de ser percebido como algo rígido e distante do dinamismo da sala de aula.

Quadro 5: Concepção Conceitual sobre o Currículo (D2, D3, D4, D5)

Concepções conceitual de Currículo
D2: Documento que orienta a prática pedagógica e que define os conteúdos e competências a serem trabalhados em sala de aula.
D3: é a base de formação do estudante, possibilitando uma análise crítica das relações humanas.
D4: Parâmetro para indicar os caminhos e objetivos da aprendizagem
D5: Documento norteador do que deve ser trabalhado em cada disciplina

Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados do questionário

A percepção da maior parte dos docentes apresenta uma visão do currículo sob uma perspectiva instrumental, burocrática e engessada. Essa concepção carrega uma natureza reguladora e normativa dos conteúdos de aprendizagem e de ensino. Isso evidencia que, para esses docentes, o currículo deve orientar e padronizar a prática pedagógica, funcionando como um guia formal que define conteúdos, objetivos e procedimentos a serem cumpridos – mais como um documento prescritivo do que como um processo dinâmico de construção coletiva e formativa.

À luz do referencial teórico, essa compreensão do currículo como guia formal e prescritivo aproxima-se do que Goodson (2007) denomina currículo como construção social institucionalizada, cuja centralidade recai sobre sua função normativa e reguladora. Para ele, quando o currículo é reduzido a um documento oficial, tende a desconsiderar os contextos concretos da prática docente e as disputas de sentido que o atravessam, reforçando uma lógica de controle mais do que de formação.

De modo convergente, Sacristán (2014) adverte que o currículo, quando entendido apenas como prescrição, tende a produzir práticas pedagógicas padronizadas, nas quais o professor assume o papel de executor de orientações previamente definidas, limitando a reflexão crítica e a autonomia docente.

A partir dessas distinções nas concepções de currículo, torna-se relevante analisar como os participantes percebem o Currículo Integrado (conforme Quadro 6). Para os docentes (D1), (D2) e (D5), o CI é compreendido como uma ferramenta de articulação de conteúdos e

áreas do conhecimento, reforçando a ideia de integração e de formação omnilateral; para os demais, (D3) e (D4), a menção ao CI desperta dúvidas quanto à sua existência concreta e à sua aplicação no IFAM.

Quadro 6: Representação do Currículo Integrado

Representação do Currículo Integrado
D1: Interdisciplinaridade, conexão, leitura de mundo ampla, complexa e não recortada
D2: Currículo integrado é um documento que tem por objetivo convergir o trabalho, a prática, o ensino e a teoria, integrando a formação para o mundo do trabalho com a formação cidadã
D3: Proporcionar uma visão crítica e humana.
D4: direção a ser seguida
D5: Currículo onde haja a intercessão dos assuntos da disciplina e da educação profissional

Fonte: elaborado pela autora com bases nos dados do questionário

Esses dados indicam que, apesar de haver referências institucionais ao Currículo Integrado (CI), nem todos os professores têm clareza sobre sua implementação, sobre os processos pedagógicos que o sustentam ou sobre como ele se manifesta na prática cotidiana. As percepções extraídas das falas dos docentes evidenciam que o CI, embora presente no discurso institucional e nos documentos oficiais do IFAM, ainda não se materializa de forma homogênea e compartilhada no cotidiano escolar.

A análise das entrevistas aponta que a compreensão do CI permanece, para parte dos docentes, em um plano mais conceitual ou intencional do que efetivamente prático, o que revela fragilidades nos processos de formação continuada, de planejamento coletivo e de acompanhamento pedagógico. Para aqueles que expressam dúvidas sobre sua existência concreta, o CI aparece como um ideal normativo distante da realidade, não reconhecido nas rotinas de ensino, nos tempos escolares ou nas estratégias didáticas adotadas.

Conforme Ramos (2014), o CI não pode ser reduzido a uma mera articulação formal de conteúdos ou a uma diretriz institucional abstrata, pois sua efetivação pressupõe intencionalidade pedagógica, trabalho coletivo e a compreensão do currículo como síntese das relações entre trabalho, ciência e cultura.

Por outro lado, as dúvidas expressas por parte dos docentes quanto à existência concreta do CI corroboram a análise de Ciavatta (2012), segundo a qual a integração curricular exige processos institucionais contínuos de formação, planejamento e diálogo interdisciplinar, sob pena de permanecer apenas no plano discursivo. Do mesmo modo,

Frigotto (2018) alerta que, sem a construção coletiva do currículo e sem a apropriação crítica de seus fundamentos pelos professores, a proposta integrada tende a ser esvaziada, reproduzindo práticas fragmentadas e alinhadas à lógica da dualidade estrutural.

Tal cenário reforça a constatação de que a ausência de espaços sistemáticos de diálogo e construção coletiva contribui para a manutenção de práticas fragmentadas e individuais, dificultando a consolidação do CI como projeto político-pedagógico institucional. Assim, as entrevistas indicam que a efetivação do CI no IFAM ainda enfrenta limites estruturais e formativos, demandando ações institucionais que promovam maior clareza conceitual, intencionalidade pedagógica e responsabilização dos docentes na construção de práticas efetivamente integradoras.

Essa percepção reforça a necessidade de se investigar não apenas a concepção teórica do CI, mas também sua materialização prática, confrontando o que está formalmente previsto nos documentos institucionais com o que de fato ocorre no cotidiano escolar. Tal análise permite compreender se o CI funciona como um instrumento de articulação pedagógica ou se permanece como um ideal pouco incorporado à experiência docente, evidenciando lacunas entre concepção, documentação e prática efetiva.

Quando questionados se o currículo de Sociologia se encaixa no CI, as respostas divergem. (D5) respondeu "Não", indicando que, em sua opinião, o currículo atual da disciplina não está totalmente integrado. Por outro lado, (D4) e (D3) responderam "Sim", sugerindo que percebem alguma forma de integração ou potencial para ela. (D2) também respondeu "Sim, mas pode melhorar trazendo temas atuais e atualizando os PPCs antigos", o que reforça a ideia de que a integração é um processo contínuo e que sempre há espaço para melhorias.

Dessa forma, conclui-se que o conhecimento dos docentes sobre o CI na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um campo permeado por contradições e lacunas, mas também por percepções que apontam para sua relevância e necessidade. Expressam-se, simultaneamente, avanços e limites no processo de consolidação dessa proposta na EPT. Apesar da ausência de políticas públicas consistentes e de formações pedagógicas que aprofundem os conceitos e sentidos da integração – seja no plano epistemológico, político ou no entrelaçamento entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura, conforme proposto por Ramos (2008) – os professores demonstram reconhecer sua existência e importância.

Conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o CI exige intencionalidade política, clareza conceitual e práticas pedagógicas coletivamente construídas; o que se percebe na análise dos dados dos entrevistados, no entanto, é a ausência dessa

intencionalidade e articulação de propósitos. As respostas divergentes dos docentes evidenciam o que Ramos (2008) caracteriza como um processo ainda inconcluso de integração.

As entrevistas evidenciam que, mesmo sem um processo formativo sistemático e sem que as jornadas pedagógicas incorporem esse debate, há uma compreensão, ainda que parcial, sobre o que significa integrar saberes técnicos e científicos com as disciplinas da formação geral. Contudo, isso não é suficiente para a consolidação efetiva do Ensino Médio Integrado (EMI). Essa percepção revela tanto o desafio de consolidar práticas pedagógicas coerentes com essa proposta quanto a urgência de promover ações formativas que fortaleçam a identidade institucional e o pertencimento dos docentes à EPT.

3.4 A Sociologia como fio de Ariadne: articulando o Currículo Integrado

Este subcapítulo explora como a Sociologia pode contribuir para a construção do Currículo Integrado (CI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais. A pergunta central que guia essa discussão é: Como realizar a articulação do Currículo Integrado por meio da Sociologia? O objetivo é compreender de que maneira a Sociologia pode ajudar a articular o CI.

Para abordar essa questão, os docentes (D3), (D4) e (D5) responderam de maneira concisa. (D4), de forma direta, menciona que a Sociologia pode contribuir "Com o debate". Embora sua resposta seja breve, sugere que a disciplina, por sua essência crítica e reflexiva, pode estimular discussões fundamentais para a criação de um currículo verdadeiramente integrado, no qual diferentes saberes e perspectivas dialoguem.

Contudo, a perspectiva que coloca o debate, capitaneado pela Sociologia, como eixo de integração para o CI é problemática. Embora a ênfase no debate aproxime-se da dimensão crítica da Sociologia, existe o risco de esvaziá-la quando reduzida a discussões descoladas de fundamentos teóricos e metodológicos. Segundo Fernandes (1976), reduzir a Sociologia a meros debates ou discussões informais compromete sua função educativa, que envolve a análise das relações sociais, das estruturas de poder e das desigualdades. Os debates, segundo Saviani (2008), podem ser instrumentos pedagógicos úteis, mas apenas quando articulados a fundamentos teóricos, que garantem o desenvolvimento das capacidades reflexivas.

O docente (D5) destaca que "A sociologia faz parte da base comum e está presente em todos os cursos, podendo ajudar a entender as particularidades da formação nos institutos federais". Ao afirmar que a Sociologia ajuda a compreender as particularidades da formação nos IFs, (D5) reconhece seu potencial de revelar as determinações históricas, sociais e

institucionais que conformam a EPT, superando leituras fragmentadas ou meramente técnicas da educação profissional. Como explica Bauman (2015), a Sociologia cumpre a função formativa de problematizar sentidos, identidades e relações sociais, aspecto central para uma instituição que articula formação geral e profissional.

Isso se deve ao fato de que a reflexão sociológica abarca, em seu próprio arcabouço teórico, discussões sobre omnilateralidade, sentidos da integração e dimensões sociais do trabalho e da educação, permitindo que a disciplina se torne um espaço privilegiado para problematizar e articular essas temáticas, superando leituras fragmentadas ou meramente técnicas da educação profissional.

Já (D3) opina, dizendo que a Sociologia pode “Possibilitar reflexões sobre o ser humano interagindo no corpo social de forma crítica e humanística”. Para (D3), a articulação do CI acontece a partir de reflexões sobre a relação entre o sujeito e a sociedade. Essa relação remete à ideia de que, para compreender as partes, é necessário dialogar com o todo. Porém, não basta apenas o processo de reflexão; são necessárias práticas pedagógicas que dialoguem com essa perspectiva, como o método histórico-dialético – entendido como abordagem crítica para analisar a sociedade a partir de suas contradições materiais, de seu movimento histórico e das relações de totalidade.

Essa compreensão aproxima-se do que Marx e Engels (2007), e posteriormente autores da tradição marxista, concebem como a necessidade de apreender os fenômenos sociais a partir de suas determinações históricas e materiais, superando análises fragmentadas da realidade. No campo da educação, Saviani (2008) reforça que a reflexão crítica só se torna efetivamente formativa quando articulada a práticas pedagógicas intencionalmente orientadas, capazes de mediar a relação entre teoria e prática.

Do mesmo modo, Ramos (2008) e Ciavatta (2012) defendem que o CI se concretiza quando o processo educativo possibilita ao estudante compreender as relações entre sujeito e sociedade, trabalho e educação, ciência e cultura, numa perspectiva de totalidade. Assim, a fala de (D3) evidencia um entendimento alinhado aos fundamentos do CI, ao reconhecer que a integração curricular não se reduz à reflexão abstrata, mas exige práticas pedagógicas que materializem essa leitura crítica da realidade.

O docente (D1) entende que a chave sociológica para articular o CI está no ensino da Sociologia, partindo do pressuposto de que as causas dos fenômenos sociais são complexas e que é necessário aprofundar-se, não se contentando com as primeiras impressões típicas do senso comum ou da reprodução de ideias, conforme pode-se ver no seu relato:

Acredito que a Sociologia contribui quando ensina que a realidade é complexa e que as causas são variáveis para os fenômenos sociais; ensina a perceber a realidade ou buscar compreender a realidade de forma mais profunda e não superficial; quando ensina a analisar a realidade social a partir de conceitos e investigação fugindo do senso comum; Análise crítica questionadora desconfiada das primeiras impressões ou verdades que se tem acesso.

A ênfase de (D1) na complexidade dos fenômenos sociais, na superação do senso comum e na necessidade de análise conceitual aproxima-se diretamente da noção de imaginação sociológica de Mills (2009), bem como da crítica de Bauman (2015) às leituras simplificadoras da realidade social. Essa perspectiva reforça que o ensino de Sociologia, quando fundamentado teórica e metodologicamente, possibilita aos estudantes compreender a realidade em sua profundidade histórica e estrutural – condição indispensável para a formação omnilateral.

Por sua vez, a fala de (D2) amplia essa compreensão ao situar a Sociologia como elo entre as dimensões sociais, culturais e econômicas do trabalho e da vida, convergindo com o que Ramos (2008) e Ciavatta (2012) defendem acerca da integração entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT):

A Sociologia oferece uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que influenciam o ambiente de trabalho e a vida dos estudantes. Isso permite que o currículo aborde questões relevantes, como desigualdade social, diversidade cultural e as relações de poder, preparando os alunos para atuarem de forma crítica e consciente em suas profissões. Além disso, a Sociologia pode ajudar a promover a interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de diferentes áreas e mostrando como as habilidades sociais e a compreensão do contexto social são essenciais em diversas profissões. Ao incluir temas sociológicos, o currículo pode estimular o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos, que são fundamentais no mercado de trabalho

Parte (D2) do pressuposto de que a Sociologia aprofunda questões de ordem econômica, social e cultural, as quais influenciam tanto o ambiente de trabalho quanto a vida dos estudantes, razão pela qual aborda questões relevantes. Contudo, tais contribuições não se realizam automaticamente. Como destaca Saviani (2008), é o ensino intencionalmente organizado, e não apenas a presença dos conteúdos, que garante a apropriação crítica do conhecimento.

Assim, os relatos docentes indicam que a Sociologia pode constituir-se como eixo articulador do Currículo Integrado (CI), desde que seu ensino esteja comprometido com objetivos formativos claros, práticas pedagógicas integradoras e uma leitura crítica da realidade social, superando tanto o tecnicismo quanto a fragmentação curricular. A crítica teórica alerta que a valorização de competências como empatia, trabalho em equipe e

resolução de conflitos não deve ser reduzida a um discurso adaptativo às exigências do mercado de trabalho.

Conforme Frigotto (1995) e Saviani (2008), tais competências só adquirem sentido emancipatório quando articuladas a uma compreensão crítica das contradições sociais e das condições históricas que estruturam o trabalho. Dessa forma, o depoimento docente revela o potencial da Sociologia para promover a interdisciplinaridade e a formação crítica, desde que integrada a um projeto curricular comprometido com a formação omnilateral e com a leitura da totalidade social.

O relato dos docentes sobre como a Sociologia pode contribuir para a articulação do CI reflete, de maneira isolada, o que cada um considera como papel sociológico da disciplina. Conclui-se que os docentes reconhecem a Sociologia como uma disciplina com potencial significativo para contribuir com a articulação do CI, ainda que essa compreensão se apresente de forma heterogênea e, em alguns casos, pouco sistematizada.

As falas indicam que a Sociologia é percebida como espaço de reflexão crítica, debate, análise da realidade social e compreensão das dinâmicas que atravessam a vida dos estudantes e o mundo do trabalho, além de favorecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, os depoimentos revelam que essa contribuição ocorre mais no plano das intenções e das experiências individuais do que como resultado de uma prática institucionalizada e coletivamente planejada.

Tais perspectivas, embora façam sentido no que se refere à disciplina e ao CI, evidenciam que a forma como o currículo de Sociologia foi elaborado – aliada ao conhecimento ainda desarticulado da prática acerca do CI e à ausência de debate sistemático entre os docentes – aponta para a necessidade de políticas institucionais que viabilizem a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente integradas.

A Sociologia, apesar de seu potencial integrador – seja pela sua capilaridade, seja pelo seu papel formativo na constituição de sujeitos omnilaterais –, não pode contribuir de maneira isolada para a consolidação do CI. Assim, ainda que a Sociologia apresente um viés intrinsecamente integrador, torna-se imprescindível a participação e o envolvimento coletivo dos sujeitos que integram o mesmo processo educativo, a saber: docentes, estudantes e técnicos.

4. PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o Produto Educacional (PE) como resultado do problema desta pesquisa que teve como objetivo “compreender como a Sociologia pode contribuir para a articulação de um Currículo Integrado (CI) na EPTNM”. Considerando a complexidade da integração curricular na EPT e o desafio da apropriação da Sociologia como eixo articulador, a proposta do Produto é um Guia Didático para os professores de Sociologia, com o objetivo de subsidiar a articulação da Sociologia no âmbito do Currículo Integrado.

Tem como ideia central a articulação da Sociologia no Currículo Integrado da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM). Essa articulação tem como foco superar a fragmentação entre ensino médio e o ensino profissional, promovendo uma formação omnilateral, centrada no trabalho como princípio educativo. O material enfatiza a Sociologia como disciplina fundamental para a formação cidadã, crítica e emancipatória dos estudantes, articulando teoria e prática para a construção de sujeitos históricos e intelectuais orgânicos.

De acordo com Kaplún (2002), para que um produto educacional seja eficaz, ele deve funcionar não apenas como um instrumento informativo, mas como um instrumento formativo capaz de mediar a apropriação crítica dos saberes e a transformação das práticas pedagógicas. Por sua vez, Zabala (2011) orienta que produtos e materiais para formação docente devem articular teoria e prática, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências docentes para o planejamento, execução e avaliação de intervenções pedagógicas consistentes com os propósitos da educação pública, democrática e emancipadora.

Partindo desses referenciais, o Produto Educacional desenvolvido está estruturado em três eixos: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional.

4.1 Eixo conceitual

O eixo conceitual refere-se ao conteúdo e a sua organização. É marco referencial que articula as ideias-chave, nesse caso, da Sociologia, da EPT, e as diretrizes institucionais do IFAM para o Currículo Integrado. Diante disso, o eixo conceitual foi organizado em três partes. O objetivo do primeiro capítulo foi levar o leitor a compreender o propósito do trabalho docente na EPTNM.

Por isso, foram apresentados os conceitos sobre a dualidade estrutural, da politécnica, da omnilateralidade e da escola unitária, os teóricos dessa. Para essa construção foram

utilizados autores como Moura(2007) e Ramos (2009) para explicar sobre a dualidade estrutural. Para falar sobre a Politecnia os conceitos foram retirados das ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), enquanto sobre a omnilateralidade conforme explica Saviani (2007).

A segunda e a terceira parte buscou desenvolver os conceitos sobre o currículo e a integração para sustentar o exercício da prática docente. Tais conceitos são fundamentais para elaboração de uma prática pedagógica integrada. Articulada ao conceito de integração curricular destaca-se a epistemologia conceitual do papel da sociologia na EPTNM. Para compreender o significado sobre o currículo adotado no PE, utilizou-se do conceito de Goodson (2007) para inserir na prática pedagógica a concepção de um currículo que deve se adaptar, para posteriormente apresentar pela ótica de Ciavatta (2005) e Ramos (2008) a proposta sobre o Currículo Integrado e os sentidos da Integração.

Para finalizar o eixo conceitual destaca-se dois pensadores da Sociologia, Bauman (2015) e Mills (2009) que abordam Sociologia de uma perspectiva diferente. A Sociologia não somente como produtora de conhecimento científico, mas como pedagógico para o desenvolvimento de um pensamento analítico e crítico sobre o mundo e a realidade na qual está inserido o indivíduo.

4.2 Eixo Pedagógico

O eixo pedagógico define não apenas o conteúdo, mas a forma como ele será apresentado, problematizado e incorporado, garantindo que o aprendizado seja significativo, progressivo e transformador. Nesse sentido, o material procurou realizar um diálogo com o leitor utilizando perguntas para despertar o interesse e compreender a fundamentação teórica, e facilitar o aprendizado.

O guia didático tem o objetivo promover a apropriação crítica e contextualizada dos conceitos sociológicos e dos conceitos pedagógicos que fundamentam o Currículo Integrado na EPTNM, buscando favorecer a articulação entre teoria e prática, superando a dicotomia entre conhecimento geral e técnico. Para isso, o guia didático oferece recursos com o objetivo de auxiliar o professor a implementar a integração curricular. Iniciando com a proposta de um questionário para aplicar o conceito do currículo narrativo. Depois, apresenta-se a estrutura pedagógica para elaboração do Currículo Integrado e alguns exemplos de sua aplicação. E a orientação sobre as atividades práticas a serem desenvolvidas.

Dessa forma, a parte pedagógica foi organizada para fornecer uma estrutura elaborada para que sejam aplicados os conceitos teóricos e metodológicos do eixo conceitual com a finalidade de atingir o objetivo proposto neste guia. Reconhecendo que a proposta pedagógica representa um ponto de partida para a criação de um currículo que se propõe efetivar a integração curricular.

4.3 Eixo Comunicacional

O produto educacional é concebido para ser acessível, funcional e atraente, facilitando o uso autônomo pelos professores da EPTNM. Adotou-se uma diagramação com clareza visual, com organização lógica dos conteúdos e somente o uso de títulos. Optou-se por não utilizar um conjunto de quadros ou recursos visuais intensos porque se entende que uma apresentação com poucos recursos visuais facilita a leitura e concentração do leitor.

Segundo Mayer (2009), o excesso de elementos visuais em materiais didáticos pode sobrecarregar a memória de trabalho, dificultando a compreensão. A presença de muitas figuras, quadros e tabelas em uma mesma página tende a gerar dispersão, pois compromete a atenção seletiva e confunde o processo de aprendizagem. Ao invés, adotou-se a modulação de diferenciar cada capítulo por diagramas diferentes, facilitando a compreensão visual da mudança de um capítulo para outro.

O uso da linguagem, ainda que necessária para efeitos acadêmicos, apresenta-se também numa linguagem coloquial para tornar a leitura fluida e acessível. Utilizando do questionamento para despertar a curiosidade e de metáforas, analogias e narrativas curtas para ilustrar conceitos complexos, tornando-os mais acessíveis e provocativos. Por exemplo, a metáfora da “chaves” para representar acesso a lugares que precisam ser visitados ou a mudança de entendimento quando se vira a “chave”. E o uso de imagem de estudantes e professores para simbolizar o professor que articula saberes diversos e os estudantes que são participantes o alvo para o desenvolvimento do trabalho docente na EPTNM.

Além disso, utiliza-se recursos didáticos tecnológicos para que o leitor possa localizar mais informações sobre temas abordados no Guia, como a utilização de QR code para indicar sites que levarão o leitor ao aprofundamento do tema apresentado. Reforçando o conhecimento acerca do que é considerado relevante. Como também dicas de sites como fonte de pesquisa e coleta de material para as atividades pedagógicas.

Assim, a comunicação foi pensada como um processo interativo entre o leitor e o material, onde o professor não é apenas receptor, mas também produtor e transformador do conhecimento, alinhado com a proposta emancipatória da EPTNM de forma que o Guia seja

efetivamente útil para promover de forma coletiva ou individual iniciativas e de práticas integrativas.

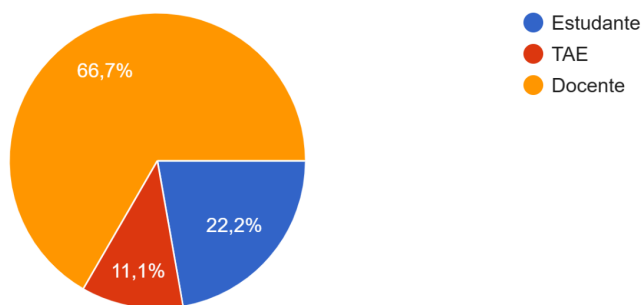
4.4. Validação

A etapa final desta pesquisa consistiu na validação do Produto Educacional elaborado, intitulado *Guia Didático: Chaves Sociológicas para a Integração Curricular*. Para tanto, foi aplicado um formulário de avaliação junto a nove sujeitos da comunidade escolar do IFAM, contemplando seis docentes de Sociologia, dois estudantes e um Técnico Administrativo em Educação (TAE). A diversidade do perfil dos avaliadores, como revela o Gráfico 1, garantiu a apreciação do guia sob diferentes perspectivas, ampliando a validade dos resultados.

Gráfico 1: Participantes da pesquisa

Qual a sua categoria?

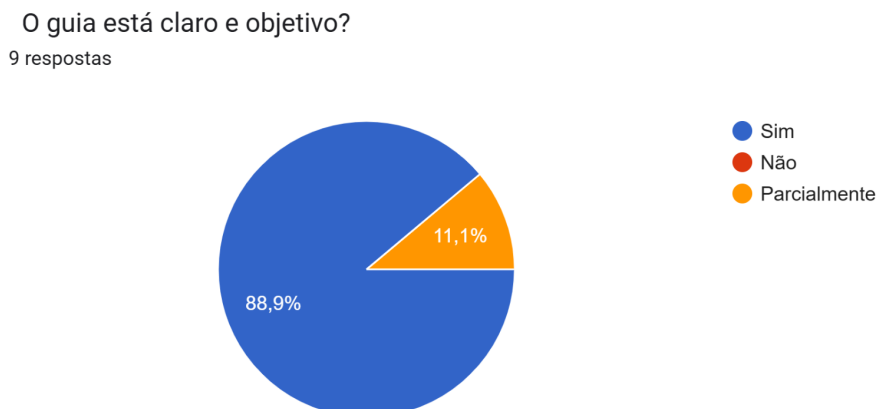
9 respostas



Fonte: extraído do Google forms

A análise das respostas objetivas evidenciou uma ampla aceitação do produto como demonstra o Gráfico 2. A maioria dos participantes (88,9%) consideraram o guia claro e objetivo. Isso significa que o Guia atingiu o objetivo proposto de evitar distrações pelo excesso de figuras, quadros e tabelas, o que permitiu a visualização e compreensão do material.

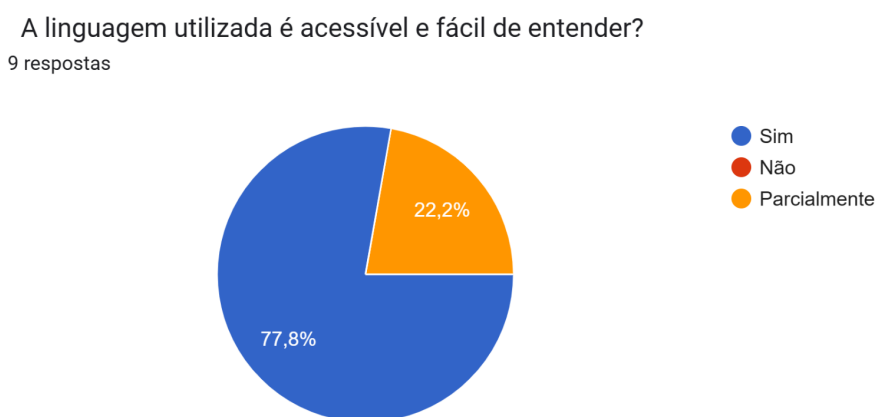
Gráfico 2: clareza e objetivo



Fonte: extraído do Google forms.

Quanto à linguagem, se ela é acessível e fácil de entender, oito participantes avaliaram como acessível e uma como parcialmente acessível, como aponta o Gráfico 3. A observação do participante (P4) em relação a linguagem pontua que deve haver “*maior diálogo com o leitor, por meio de uma linguagem mais interativa*”. Isso pode significar que o leitor sentiu que o texto é muito expositivo e informativo, falando de cima para baixo, ou numa linguagem num tom mais próximo. Esse é um ponto que deve ser considerado e reavaliado no produto. No entanto, de forma geral, a avaliação foi positiva pela avaliação da maioria.

Gráfico 3: linguagem acessível



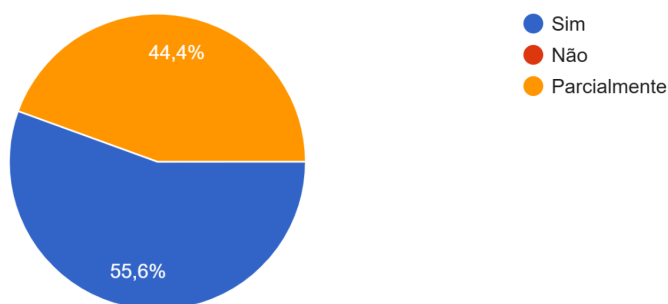
Fonte: extraído do Google forms

Em relação se a estrutura do Guia facilita a aplicação, como demonstra o Gráfico 4, seis participantes da pesquisa consideraram que ela facilita a aplicação e três responderam

parcialmente. Diante da ausência de uma observação que apontasse o motivo pelo qual o Guia não atendeu por completo as expectativas quanto à estrutura, considera-se a avaliação aprovada nesse quesito.

Gráfico 4: a estrutura facilita a aplicação

O guia oferece ferramentas pedagógicas suficientes para implementação?
9 respostas

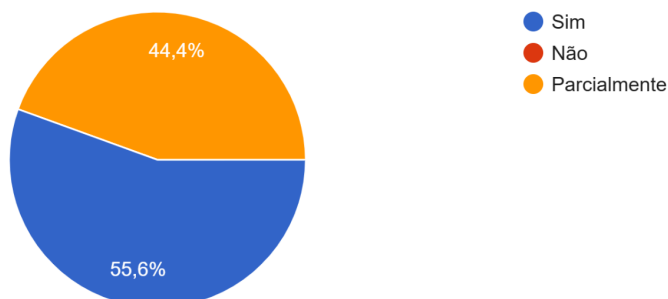


Fonte: extraído do Google forms

Sobre as ferramentas pedagógicas apresentadas no, conforme o Gráfico 5, seis disseram ser suficientes e três indicaram parcialmente. (P4) argumenta que “*No geral, senti mais falta de materiais complementares disponíveis além dos vídeos. Seria mais enriquecedor se tivesse a indicação de sites/plataformas como recursos educacionais para sustentar melhor as atividades propostas.*”. Apesar de 55,6% dos participantes aprovarem o Guia, essa é uma observação que não deve ser ignorada, pois considerando a complexidade de pessoas que podem acessá-lo, sabe-se da importância de oferecer diferentes formas de linguagem para diferentes estilos de aprendizagem.

Gráfico 5: apreciação das ferramentas pedagógicas

O guia oferece ferramentas pedagógicas suficientes para implementação?
9 respostas



Fonte: extraído do Google forms

Dessa forma, esses dados revelam que, de modo geral, o guia cumpre os requisitos básicos de clareza, pertinência e aplicabilidade. Contudo, a presença de respostas “parcialmente” sinaliza a necessidade de ajustes finos, especialmente na linguagem e no reforço das estratégias pedagógicas, de modo a potencializar a utilização prática do material.

Porém, o material coletado colecionou algumas observações relevantes para a validação deste trabalho, como a fala de (P1) que disse:

O Guia Didático é uma contribuição relevante e oportuna para o fortalecimento da EPTNM. Seu principal mérito está na articulação coerente entre fundamentos teóricos sólidos e uma proposta pedagógica que valoriza a formação omnilateral, crítica e emancipadora. A forma como o material trabalha conceitos como politecnia, currículo narrativo, integração entre saberes e Imaginação Sociológica confere densidade e aplicabilidade ao guia. destaque dado à escuta ativa por meio do questionário diagnóstico reforça a importância de considerar os sujeitos concretos da aprendizagem, favorecendo práticas que dialogam com a realidade dos estudantes. A proposta de “ensinar a pensar sociologicamente”, e não apenas a ensinar conteúdos de Sociologia, representa um avanço significativo em relação a abordagens tradicionais, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade dos contextos educativos da EPTNM.(...) No conjunto, trata-se de um guia provocador, formativo e ético, que reafirma a centralidade da Sociologia como ferramenta de leitura crítica da realidade e como instrumento pedagógico potente para transformar a escola em um espaço de consciência, ação e diálogo.

Esse comentário demonstra que o Guia Didático atingiu os objetivos dos três eixos do Produto: o comunicacional, o conceitual e pedagógico. A percepção de (P1) traduz a intenção do Guia quando o capta de forma concisa toda a proposta existente no material. Contudo, ele sugere que “*Para fortalecer ainda mais sua função formativa, seria interessante a inclusão de exemplos mais detalhados de práticas integradoras e sequências didáticas aplicáveis*”. Isso implica que em relação ao eixo pedagógico é necessário alguns ajustes com exemplos significativos para que não haja questionamento. Além disso ele apresenta uma situação problema, no qual o guia não responde, a saber:

Apesar disso, a aplicação do guia requer um ambiente escolar minimamente aberto à interdisciplinaridade e à autonomia docente. Em instituições marcadas por estruturas curriculares rígidas ou altamente padronizadas, (...), a implementação integral das propostas exigiria adaptações. Ressalto, contudo, que essa observação não constitui uma crítica ao guia, mas sim uma reflexão sobre os desafios do cotidiano escolar. O material tem potencial para inspirar mudanças reais e pode ser incorporado, com criatividade, mesmo em contextos conservadores.

Essa é uma questão relevante, pois levando em consideração a questão relatada sobre ambientes que não seria possível a adaptação do currículo, devido a controles rígidos e programas fechados sem a participação docente e da comunidade, enfrenta-se obstáculos que parecem intransponíveis. Apesar desse ambiente hostil à flexibilização, o docente deve aplicar o questionário, que é fundamental para a integração. A partir dele, encontrar o elo, as chaves de integração com os conteúdos, porque mesmo diante de um currículo engessado, o docente tem a capacidade criativa para articular os saberes. Este guia é apenas o ponto de partida.

Com base nos dados coletados, conclui-se que o *Guia Didático: Chaves Sociológicas para a Integração Curricular* foi validado como um produto claro, pertinente e aplicável ao contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ele cumpre o objetivo de oferecer chaves pedagógicas para a articulação curricular da disciplina de Sociologia, ao mesmo tempo em que provoca reflexão crítica e sugere caminhos para a prática docente.

Entretanto, a avaliação também indica que o guia deve evoluir em três dimensões: ampliar materiais complementares que sustentem as atividades propostas; ajustar a linguagem para aproximar o texto ainda mais dos diferentes públicos; fortalecer a dimensão pedagógica por meio de exemplos práticos e recursos didáticos adicionais.

Essa constatação reforça a concepção de que o Currículo Integrado e seus instrumentos de apoio, como este guia, são sempre processos em construção, que demandam esforço coletivo, revisões permanentes e abertura ao diálogo com seus usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar de que forma a Sociologia pode contribuir para a articulação de um CI na EPTNM. Partiu-se da hipótese de que a Sociologia possui potencial para liderar a construção do CI, considerando sua natureza epistemológica, que permite um amplo campo de atuação e problematização, favorecendo o diálogo com todas as disciplinas. Nesse contexto, a Sociologia assume papel central para a compreensão crítica do mundo e para a formação humana integral, oferecendo aos docentes um arcabouço teórico que os aproxima das bases conceituais da EPTNM na modalidade integrada.

Durante a pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, buscou-se compreender a histórica dualidade da educação no Brasil, identificando itinerários formativos distintos, estruturados historicamente segundo a posição econômica dos sujeitos. Esse modelo revelou a construção histórica da dualidade estrutural da educação brasileira, marcada pela separação entre a educação técnico-profissional e a educação básica propedêutica. Como também permitiu a identificação de um sistema educacional que restringia o acesso da camada popular ao ensino superior. Além de desvalorizar o trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual.

Como resultado da disputa política por uma educação que superasse a dualidade estrutural surgiram os IFs e a EPTNM como modelo de escola politécnica para uma formação Omnilateral. Nesse sentido, foi fundamental compreender o que é a EPTNM. Por isso, construiu-se um arcabouço teórico para identificar quais os objetivos e os fundamentos desse modelo de educação. Tendo como base três fundamentos a politecnicidade, a formação omnilateral e a Escola Unitária.

Nesse contexto, o Currículo Integrado consolida na prática, de forma pedagógica, os conceitos básicos da EPT. Porém, a pesquisa acrescentou uma forma de pensar o currículo diferente da concepção tradicional de currículo: engessado, imutável, com conteúdos fixados, e hierárquicos. Ela revelou o conceito de um currículo em movimento, adaptável que se articula com o contexto e os sujeitos da aprendizagem, o currículo narrativo. A adoção desse conceito de Goodson (2007) ao Currículo Integrado foi a base para a elaboração do guia didático que teve como finalidade propor um modelo para articular o Currículo Integrado.

A análise dos dados oriundo do questionário evidenciaram que os docentes de Sociologia têm um certo conhecimento sobre a concepção do Currículo Integrado, ao mesmo tempo que apontam lacunas na formação docente, no que tange às bases conceituais da EPTNM. Também apontam que a elaboração dos currículos no IFAM são relativamente

democráticas, por serem feitas em comissões, porém, na ausência de diálogo com os docentes.

Os docentes apontaram que a Sociologia poderá contribuir para o Currículo Integrado quando promove o pensamento crítico e analítico, o que coaduna com as perspectivas dos Sociólogos como Bauman (2015) e Mills (2009), fundamentando a concepção sobre a disciplina de Sociologia, não é transmissão de conceitos, mas ensinar a pensar sociologicamente ou desenvolver a imaginação sociológica.

Diante disso, a pesquisa exploratória revelou um recorte da realidade sobre as práticas docentes e o CI. Além de apontar a contribuição da Sociologia para integrar o currículo. Posto isto, este trabalho pode ser uma referência para sensibilizar a Instituição para a elaboração e articulação de eventos e práticas pedagógicas que fomentem a elaboração de um currículo verdadeiramente integrado. Como também, repensar as formas de elaboração do currículo para que a construção seja coletiva com a participação e o diálogo amplo com a comunidade acadêmica.

Aos professores de Sociologia, que a pesquisa sirva como ponto de partida para uma reflexão crítica sobre o método pedagógico de ensino da Sociologia. Se, a prática pedagógica se resume à transmissão de conteúdos ou se de fato constitui-se para o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico, formando sujeitos capazes de exercer a sua cidadania em plena capacidade cognitiva para compreender-se como sujeito histórico e responsável pelas mudanças e transformações da vida social.

Nessa perspectiva de transformação da educação, esse trabalho colabora com projeto societário que há tempos é disputado na sociedade e por isso necessita de práticas pedagógicas sólidas, como foi apresentado nesta dissertação como a finalidade de superar a dualidade estrutural, não somente no papel mas internamente no âmbito institucional da sala de aula. Servindo a sociedade que luta por justiça e igualdade de oportunidades.

Por isso, como forma de consolidar o projeto formulado e ratificado na Legislação, foi desenvolvido um Produto Educacional intitulado “Guia didático:chaves sociológicas para a integração curricular”, com a finalidade de dar apoio teórico e metodológico às práticas educativas para a promoção da integração curricular, garantindo a efetiva formação humana integral preconizada pela EPTNM na forma integrada.

Além disso, espera-se que esta dissertação seja inspiração para outros trabalhos que buscam compreender de que forma cada componente curricular poderá contribuir com a articulação do Currículo Integrado na EPTNM. Pois assim, de maneira conjunta identifique elos fundamentais de articulação para efetivar a integração do currículo na EPTNM.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. **A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o que dizem as pesquisas sobre a constituição dos Institutos Federais**. Linhas Críticas, Brasília, v. 23, n. 50, p. 119-140, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 22 set. 2024.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.
- BARBOSA, Ana Cecília Campos (compiladora). **Os Institutos Federais: reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do regime geral do IFS**. Aracaju: IFS, 2016. E-book.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Para que serve a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os problemas educacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934**. Revista da FEUSP, v. 12, n. 1-2, p. 235-260, 1986.
- BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**. v. 1. São Paulo: Globo, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Diário Oficial da União, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, [1937]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 5 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: Lei orgânica do ensino secundário. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-366365-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-356775-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta os cursos de formação de professores, de nível superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União: *seção 1*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 646, de 20 de agosto de 1997.** Institui normas e procedimentos para o registro dos cursos de formação de professores no Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 ago. 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 16 nov. 2024.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes **curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 22-24, 21 set. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/ept/rceb006_121.pdf. Acesso em: 23 de mar de 2024 de acesso].

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de Abril de 1942.** Lei orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-41415-5-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-366365-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-356775-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 16 de nov. 2024. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Aprova o regulamento para os cursos de formação de professores, de nível superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 16 de nov. 2024

BRASIL. **Portaria nº 646, de 20 de agosto de 1997.** Institui as normas e procedimentos para o registro dos cursos de formação de professores no Ministério da Educação. Diário Oficial da União: Brasília, 20 ago. 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 16 de nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Aprova o regulamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Diário Oficial da União: Brasília, 23 jul. 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em 16 de nov. 2024

BRASIL. **Ministério da Educação. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 22-24, 21 set. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 4 abr. 2024.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003053852.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CIAVATTA, Maria. **Saberes do trabalho e identidade: os sentidos do trabalho para alunos da educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria. **Educação profissional e trabalho: uma concepção unitária**. São Paulo: Cortez, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 85-102, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CIAVATTA, Maria. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - LPP-UERJ, 2018. Disponível em: https://ppgeo.uerj.br/lpp/ifetc_relacao_emi_projeto.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **Educação Profissional E Tecnológica No Brasil: Da Industrialização Ao Século XXI**. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. São Paulo: Edições 70, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/centenario-da-rede-de-educacao-professiona>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v. 1.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, [s. n.], [s. d.].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, M. C. L.; FRANÇA, C. E. *História da sociologia e de sua inserção no ensino médio*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados*, Dourados, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218>. Acesso em: 31 maio 2024.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/ProfEPT.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-192, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: a dupla estruturalidade da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 112-133, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBSnDKhMb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003-2010)**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - LPP-UERJ, 2018. 853 p. Disponível em: https://ppgeo.uerj.br/lpp/ifetc_relacao_emi_projeto.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. v. 1, p. 19-62. Disponível em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc. Acesso em: 15 mar.

2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>. Acesso em: 21 set. 2025.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2024

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. *Currículo integrado, ensino médio técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto*. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 871-884, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76652988015.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da história**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 243-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012. E-book. p. 43. ISBN 9788522114023. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522114023/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo: a experiência de aprendizado**. Comunicação apresentada no VI Congresso da ALAIC, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 2002.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Currículo integrado e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e educação profissional: a reforma do ensino médio sob a ótica da integração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1037–1054, out–dez. 2011.

LEITE, Kelen Christina; MARTINS, Marcos Francisco; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, Carolina Modena da. Sociologia no Ensino Médio: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. **Educação**, v. 13, n. 1, p. 1–25, 2020. ISSN 1981-2582. Disponível em: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR. Acesso em: 12 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo, 1978.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. 1. ed. São Paulo: Paco, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Tradução: Florestan Fernandes.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOLINA, Clóvis de Jesus. **Escolas de Agronomia no Brasil: formação e história**. Recife: Editora da UFRPE, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2007. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP, São Paulo, 27 ago. 2009; no V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG, Belo Horizonte, 28 ago. 2009; e no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, Ministério da Educação, Brasília, 23 set. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1732-ensino-medio-embuscadoprincipio>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. **As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa**. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (organizadores). **As bases conceituais na EPT**. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

ORSO, Paulo Jeronimo. A elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, v. 45, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924902>. Acesso em: 05 ago. 2024.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: SETEC/MEC, 2012.

PAULINO, Ana Flávia Borges. **A educação no Estado militar (1964-1985)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.).

Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília: 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado (CI).** Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 01 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771–788, jul.–set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, a. 11, v. 19, n. 39, p. 15–29, jan./jun. 2014. Espírito Santo. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional.** Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RIBEIRO, Max Emílio dos Santos; SOUZA, Karla Isabel de; LIMA, Caroline Cordeiro Nunes. **História da educação.** Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. ISBN 9788595024724. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595024724/>. Acesso em: 25 nov. 2024

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia.** Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio / Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.**

Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento – Revista de Educação da UFF**, Niterói, v. 7, n. 14, p. 10–34, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710/109523>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Adriano Larentes da; SAIONARA, Roberta Pasqualli; GREGGIO, Sandra Aparecida Antonini; AGNE, [primeiro nome desconhecido] (organizadores). O currículo integrado e o cotidiano em sala de aula. Florianópolis: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC*, 2016. 315 p. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/articulacao-pedagogica/projeto-de-atualizacao-dos-ppcs/documentos/materiais/o_curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Adriano L.; PASQUALLI, Roberta; GREGGIO, Saionara; AGNE, Sandra Aparecida A. (Orgs.). *O Currículo Integrado no cotidiano da sala de aula*. Florianópolis: IFSC, 2016.

SILVA, Cláudio José Rodrigues da; PACHECO, Eliezer Moreira. **A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 22, p. e13658, 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13658>. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549–1759). **Interações**, v. 18, n. 4, p. 185–196, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/1469/pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. In: MORAES, Amaury César. *Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o ensino; 15 volumes. 15–44.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEBER, Max. **Sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTES (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**A SOCIOLOGIA COMO TRILHA PARA A INTEGRAÇÃO DO Currículo Integrado (CI) NA EPTNM**” conduzida pela pesquisadora Amanda Silva Braga da Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, sediado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Manaus Centro, situado na Av. Sete de Setembro, 1975 – Centro. Para mais informações, entre em contato pelo telefone: (92) 36216792 ou pelo e-mail: profepifam@ifam.edu.br. Seu orientador é o Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, também localizado no endereço mencionado anteriormente.

O objetivo geral deste projeto de pesquisa é compreender como a Sociologia pode contribuir para a Integração de um Currículo Integrado (CI) na EPTNM. A Sociologia como disciplina integrante da EPTNM aporta elementos e conhecimentos norteadores para a articulação do Currículo Integrado (CI), pois capacita seus estudiosos com uma visão sistêmica e sensível dos problemas e desafios da sociedade.

A sua participação é voluntária e envolverá atividades em grupo nas dependências do Campus Manaus Centro – CMC, ou em outros campus, ou espaço com auditório, salas de reuniões, desde que acordado e consentido com os demais participante, em datas e horários previamente combinados. Ou, a participação on-line, na qual, o participante da pesquisa poderá ingressar na reunião a partir do seu campus de origem.

As atividades incluirão entrevista, seminário e oficinas e poderão utilizar filmadora, gravador de voz, câmera digital e equipamentos similares durante a pesquisa. A pesquisadora observará e anotarás as ações realizadas durante as atividades. Por meio dessas atividades, será elaborado uma metodologia a ser aplicada, nas oficinas didático pedagógica para a articulação entre o Componente Curricular e o Currículo Integrado (CI).

É importante mencionar que pesquisas envolvendo seres humanos podem acarretar riscos relacionados a diferentes aspectos. No entanto, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEPESH, que atuará para proteger os participantes e prevenir possíveis danos. Qualquer desconforto ou constrangimento resultante da participação nas atividades será abordado e encaminhado para profissionais capacitados.

Os dados coletados serão arquivados pela pesquisadora responsável por cinco anos, conforme a legislação vigente. Sua identidade será mantida em sigilo e as informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e científicos. Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para a produção de conhecimentos relevantes na área da Educação Profissional e Tecnológica, além de ampliar sua compreensão sobre a formação para o mundo do trabalho.

Dentre os benefícios advindos neste estudo, destaca-se que ao concordar em participar desta pesquisa estará contribuindo para a produção de conhecimentos relevantes para a implementação práticas educativas inovadoras no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica que possam contribuir no processo formativo para o mundo do trabalho, e ampliando o conhecimento na área e potencialmente impactando positivamente futuras práticas educacionais. Ao mesmo tempo, poderá ampliar a sua compreensão sobre a formação para o mundo do trabalho, por meio de uma postura ativa de investigação e compartilhamento de informações.

Serão respondidas as perguntas que souber e quiser responder, além disso, o Sr. (a) terá total liberdade de pedir explicações à pesquisadora. Se depois de consentir participação o (a) Sr.(a) desejar desistir de tal autorização, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem qualquer penalidade ou prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por prestar informações. Os resultados produzidos com a pesquisa serão analisados e publicados nos meios científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Você terá liberdade para se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem penalidades, e suas informações serão mantidas em sigilo. Os resultados serão analisados e publicados em meios científicos, preservando o anonimato dos participantes. Para mais informações, entre em contato com a pesquisadora Amanda Braga pelo telefone (92) 98249-2360 ou e-mail amanda.silva@ifam.edu.br, ou com o orientador Prof. Dr. José Lacerda pelo e-mail jose.cavalcante@ifam.edu.br. Você também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFAM) pelo endereço Rua Ferreira Pena, 1109 – Prédio da Reitoria, 2º andar, Centro, Manaus-AM, pelo telefone: (92) 3306-0060 ou e-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br.

Estou à disposição para fornecer mais informações, se necessário.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____
fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo e estou participando da pesquisa de forma livre e espontânea vontade.

Este documento é emitido em duas vias, sendo uma assinada pelo pesquisador responsável e a outra pelo participante da pesquisa, ambas as partes ficam com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data: _____/_____/_____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Olá, professores!

Espero que todos estejam bem!

O título deste email é um chamamento para urgente necessidade de conversarmos sobre a prática docente na nossa Instituição, que comporta uma educação diferenciada e porque não dizer revolucionária. Sim! Isso mesmo! É Revolucionária porque tem como base os fundamentos dos ideais contra hegemônicos. Isso não é papo de adolescente emocionada ou sonhadora. Acredite! Não mesmo! Mas não dá para esclarecer isto neste email. Até mesmo porque neste primeiro contato (com alguns) a intenção é convidá-los a participar de uma pesquisa que estou realizando como parte do meu mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no IFAM.

Assim, como vocês sou professora de Sociologia no Campus Manaus Centro, me chamo Amanda. Estou como mestranda do Programa ProfEPT, que é um Mestrado Profissional em Rede dos IF's. Está sendo incrível aprender sobre a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. A minha pesquisa é uma pesquisa-ação, pois busca solucionar um problema real. Esse problema é nosso! Por isso, sozinha será impossível trilhar essa pesquisa. É claro que não resolveremos este problema de imediato, mas creio que ao dar o primeiro passo, através desta iniciativa e da participação/colaboração de vocês, existe a esperança de que algum movimento aconteça. Afinal, como dizem " água parada dá limo". Ou seja, não é bom que fiquemos na inércia no que diz respeito às nossas atividades docentes.

A nossa área de conhecimento nos permite estar na vanguarda, entre aqueles que compreendem os processos complexos da vida social. Somos imprescindíveis para a educação. Mas, mesmo assim, forças contrárias tentam extinguir ou diminuir a atuação das Ciências Sociais na educação básica. Por isso, devemos estar à frente. As bases conceituais da EPT pertencem ao nosso campo de conhecimento. Se nos fortalecermos no conhecimento e como um colegiado das Ciências Humanas ganharemos espaço e força. Assim, o meu convite para participar desta pesquisa é um convite que vai além de responder a perguntas, mas é uma oportunidade de se envolver e aprender sobre a nossa identidade como professores EBTT, e o papel dos professores de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

O foco da minha pesquisa é o currículo de Sociologia e sua relação com o Currículo Integrado. Acredito que a participação de vocês é fundamental, pois suas experiências e perspectivas podem impactar significativamente a organização curricular e a consolidação da identidade do professor no Ensino Básico e Tecnológico (EBTT). Muitas vezes, o conhecimento sobre as bases conceituais do Currículo Integrado não é plenamente explorado, principalmente pela falta de treinamento na nossa instituição e na rede federal. Com isso, minha pesquisa busca não apenas entender a prática atual, mas também propor oficinas e mini cursos que ajudem a fortalecer as práticas docentes e a identidade do professor EBTT.

A contribuição de vocês será essencial para que possamos juntos aprimorar a educação que oferecemos. Se você se interessar em participar, ficarei muito grata!

Conto com a sua colaboração!

Segue o link do questionário da pesquisa

<https://docs.google.com/forms/d/1WjKpnltoek0cCqjUnhvAyuub8l0dFOUxF-C-sIrDAi8/edit>

Um abraço.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DOCENTES

1. Nome:
2. E-mail:
3. Campus:
4. Graduação
5. Nível de Formação:
6. Para quais séries do Ensino Médio você ministra aulas? <input type="checkbox"/> 1º Série do EMI <input type="checkbox"/> 2º Série do EMI <input type="checkbox"/> 3º Série do EMI
7. Quais as disciplinas você ministra no IFAM? <input type="checkbox"/> Sociologia 1 (1º ano) <input type="checkbox"/> Sociologia 2 (2º ano) <input type="checkbox"/> Sociologia 3 (3º ano)
8. Já participou de alguma comissão para a organização do Currículo de Sociologia do Ensino Profissional e Tecnológico de Nível Médio (EPTNM)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9. Você sabe como foi construído o currículo de Sociologia no qual consta nos planos de curso? Descreva como foi o processo (mesmo que você não tenha participado, se souber como foi a construção do currículo de Sociologia, descreva; caso não saiba, escrever "não sei"):
10. Caso tenha participado da organização do Currículo de Sociologia, fale um pouco sobre como foi a experiência, as dificuldades, os desafios? (Se não participou, escreva na resposta "não participei")
11. Você ministra as aulas de Sociologia conforme o currículo de Sociologia prescrito nos documentos oficiais do IFAM como o plano de curso? <input type="checkbox"/> Sim, eu aplico de forma integral o conteúdo prescrito nos planos de curso.

<p><input type="checkbox"/> Não, eu faço o meu próprio plano de aula e aplico os conteúdos que penso serem importantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Aplico em partes os conteúdo do plano de curso, oras adicionando conteúdos não prescritos, oras retirando conteúdos prescritos.</p>
12. Por quais motivos você aplica o conteúdo do plano de curso de forma integral, ou não aplica, ou aplica em partes?
13. Se pudesse mudar o currículo quais mudanças faria e por quê?
14. De forma aleatória e espontânea escreva quais os conceitos, teorias e temas da Sociologia você apresenta em sala de aula?
15. Você utiliza o livro de Sociologia disponibilizado pelo MEC na Rede Pública? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Em partes. <input type="checkbox"/> Uso de mais de um livro disponibilizado pelo MEC
16. Quais os recursos didáticos são utilizados? <input type="checkbox"/> Livro didático. <input type="checkbox"/> Livro paradidático. <input type="checkbox"/> Artigos. <input type="checkbox"/> PodCast. <input type="checkbox"/> Filmes. <input type="checkbox"/> Música. <input type="checkbox"/> Imagens. <input type="checkbox"/> Jogos. <input type="checkbox"/> Matéria de Jornais. <input type="checkbox"/> Dinâmica. <input type="checkbox"/> Simulação. <input type="checkbox"/> Lousa. <input type="checkbox"/> Questionário e Exercícios. <input type="checkbox"/> Celular.

<p><input type="radio"/> Pesquisa.</p> <p><input type="radio"/> Data Show</p> <p><input type="radio"/> Outro.</p>
<p>17. Como você trabalha em sala de aula os conteúdos de Sociologia?</p> <p><input type="radio"/> Apresento através dos autores da Sociologia.</p> <p><input type="radio"/> Apresento através de temas.</p> <p><input type="radio"/> Apresento a partir dos conceitos.</p>
<p>18. Quando ingressou na Rede Federal de Ensino, em algum momento, participou de algum curso de formação sobre o trabalho docente na EPTNM?</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>19. Você já ouviu falar sobre as bases conceituais da EPT?</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>
<p>20. Durante os anos que atua como docente no IFAM participou de alguma jornada pedagógica, ou evento, ou capacitação, cujo tema ou palestras tenham sido sobre as Bases Conceituais da EPT ou sobre o Currículo Integrado, omnilateralidade, formação humana e integral e o trabalho como princípio educativo?</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p> <p><input type="radio"/> Não lembro</p>
<p>21. De quem deve partir a iniciativa para articular o Currículo Integrado no âmbito dos IF's, incluindo o IFAM?</p> <p><input type="radio"/> Instituição</p> <p><input type="radio"/> Professores</p> <p><input type="radio"/> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</p>

22. O que você entende sobre Currículo?
23. Quando se fala em Currículo Integrado (CI) o que você pensa?
24. Você acredita que o Currículo de Sociologia praticado ou formalizado se enquadra no chamado Currículo Integrado (CI)?
25. De que forma, a Sociologia como disciplina, pode contribuir para a construção de um Currículo Integrado na EPTNM
26. Como é a relação entre os professores do seu campus? (existe uma relação de colaboração didática, trabalho interdisciplinar, ou é uma relação distante, cada um faz o seu trabalho e cada um segue a sua trajetória sem muito diálogo com os pares?)
27. O que você sugere para que haja um planejamento em conjunto com os professores?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. Qual a sua categoria: () Estudante ()TAE ()Docente
2. O guia está claro e objetivo?
3. A linguagem utilizada é acessível e fácil de entender?
4. A estrutura do guia facilita sua aplicação na EPTNM?
5. O guia oferece ferramentas pedagógicas suficientes para implementação?
6. Sugestões ou comentários para melhoria: