



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**



ROSANGELA SANTOS DA SILVA

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL
MÉDIO EM INFORMÁTICA NA FORMA INTEGRADA DO IFAM:
do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos**

Manaus-AM

2017



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**



ROSANGELA SANTOS DA SILVA

**PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO
EM INFORMÁTICA NA FORMA INTEGRADA DO IFAM:
do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Área de Concentração: Processos e Recursos para a Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Manaus-AM

2017

Ficha Catalográfica
Márcia Auzier
CRB 11/597

S586p Silva, Rosangela Santos da.

Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos. / Rosangela Santos da Silva. – Manaus: IFAM, 2017.

203 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

1. Educação Tecnológica. 2. Formação de professores. 3. Projetos pedagógicos I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 371.3

ROSANGELA SANTOS DA SILVA

PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM
INFORMÁTICA NA FORMA INTEGRADA DO IFAM: DO ESCRITO AO VIVIDO
PELOS DIFERENTES SUJEITOS

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico
do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Ensino Tecnológico.
Linha de Pesquisa: Processos
Formativos de Professores no Ensino
Tecnológico.

Aprovada em 07 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Prof. Dra. Rosa Oliveira Martins Azevedo – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Prof. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Membro Titular Externo
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

À minha amada mãe, Nadir Santos da Silva, mulher guerreira e ética que me ensinou que os estudos são importantes para a construção da formação humana e para a constituição do profissional. Meu eterno amor, admiração e agradecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita bondade em nos conceder bênçãos sem fim e por nos oportunizar viver a cada dia sob sua graça e glória.

As minhas filhas Thalyta Santos de Oliveira e Janylle Santos de Oliveira pelo apoio incondicional, amor, zelo e incentivo aos estudos.

Ao Lindenberg Guerra dos Santos pelo companheirismo, apoio e carinho ao longo dessa trajetória de estudos recheada de desafios, mas, sobretudo, de vitórias.

A minha família, irmãos e irmãs pelo apoio e incentivo na construção dessa caminhada.

A minha orientadora Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza por contribuir significativamente para a construção dessa jornada, com seus saberes, seu incentivo, seu apoio, orientações e zelo.

A Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo e a Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique, membros na banca de qualificação que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa com seus saberes sobre Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado e Formação de Professores.

Ao Mestrado em Ensino Tecnológico (MPET) do IFAM, Mestrado genuíno, de qualidade socialmente referenciada e que tem oportunizado a muitos profissionais, por meio de seu corpo docente qualificado e comprometido, a construção de processos formativos sólidos e significativos.

Aos colegas de turma do MPET pela convivência harmoniosa, pelo companheirismo, pelos momentos de trocas de experiências, pelos estudos empreendidos, pelo carinho e amizade construída.

As companheiras de estudo, de escrita e de construção de aprendizagens Adriana Neves de Almeida e Luciani Andrade de Andrade pelo apoio, companheirismo, carinho, trocas de saberes e principalmente pela amizade construída ao longo desse percurso vivido no MPET.

Aos Professores, Diretores de Ensino, Coordenadores de Curso, Gestores dos *campi* CCO, CMC e SGC pela colaboração e participação nessa pesquisa.

Aos amigos e companheiros da Pró-Reitoria de Ensino e da Universidade Aberta do Brasil pelo apoio, incentivo, carinho e torcida para o sucesso na conclusão do Mestrado, em especial as amigas Evelyze Martins Reinaldo Pinho, Carmem Lúcia Ribeiro de Souza pelo apoio na finalização da Dissertação e do Produto Educacional.

A todos aqui citados, meus agradecimentos por contribuírem para a concretização desse sonho.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia?

Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Registro Fotográfico - Atuação no MPET/IFAM | 29 |
| Figura 2 - Linha do Tempo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil | 34 |
| Figura 3 - Abrangência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .. | 38 |
| Figura 4 - Caminho Metodológico da Pesquisa | 80 |
| Figura 5 - Mapa do Estado do Amazonas e campi do IFAM | 83 |
| Figura 6 - Mapeamento da Ação do IFAM..... | 84 |
| Figura 7 - <i>Campus</i> Manaus Centro..... | 85 |
| Figura 8 - <i>Campus</i> Coari | 85 |
| Figura 9 - Região da Cabeça do Cachorro: São Gabriel da Cachoeira/AM - Etnias Indígenas..... | 86 |
| Figura 10 - <i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira..... | 87 |
| Figura 11 - EPTNM – Organização Curricular no Projeto Pedagógico de Curso | 95 |
| Figura 12 - Caminho Metodológico da Pesquisa..... | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Matrícula no EMI por tipo de oferta em 2016..... | 45 |
| Quadro 2 - Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada (CMC, CCO e CSGC) | 81 |
| Quadro 3 - Quadro do Quantitativo dos Atores Sociais da Pesquisa | 88 |
| Quadro 4 - Quadro dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos campi CCO, CMC e CSGC..... | 89 |
| Quadro 5 - Quadro Resumo 1 – Objetivos da Pesquisa..... | 106 |
| Quadro 6 - Quadro Resumo 2 – Delimitação do Corpus da Pesquisa | 108 |
| Quadro 7 - Quadro Resumo 3 – Delimitação do Corpus da Pesquisa | 109 |
| Quadro 8 - Quadro Resumo 4 – Delimitação do Corpus da Pesquisa | 110 |
| Quadro 9 - Quadro com a codificação relativa ao Questionário Docente | 112 |
| Quadro 10 - Quadro de Unidades de Sentido..... | 113 |
| Quadro 11 - Quadro de Categorias Emergentes..... | 116 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades..... | 31 |
| Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 1909 a 2016 | 32 |
| Gráfico 3 - Sujeitos que participaram da pesquisa..... | 123 |
| Gráfico 4 - Idade dos participantes | 124 |
| Gráfico 5 - Regime de Trabalho | 124 |
| Gráfico 6 - Tempo de atuação no Curso de Informática | 125 |
| Gráfico 7 - Tempo de atuação na EPTNM | 125 |
| Gráfico 8 - Área de Formação | 126 |
| Gráfico 9 - Formação Lato e Stricto Sensu | 126 |
| Gráfico 10 - Participação em Formação Continuada..... | 169 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| AVA | Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem |
| CAED | Centro de Políticas Públicas e Avaliação e Avaliação |
| CCO | <i>Campus</i> Coari |
| CEFET/AM | Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas |
| CETAM | Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas |
| CMC | <i>Campus</i> Manaus Centro |
| CNCT | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| CONIF | Conselho Nacional |
| CONSUP | Conselho Superior |
| CPS/SP | Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/ São Paulo |
| CSGC | <i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira |
| DCNEPTNM | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| DCNEPTNM | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| DDEB | Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica |
| EAD | Educação a Distância |
| EAF/MANAUS | Escola Agrotécnica Federal de Manaus |
| EAF/SGC | Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |

| | |
|--------|---|
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| ENPED | Encontro Pedagógico |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| ETFAM | Escola Técnica Federal do Amazonas |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FOIRN | Federação das Organizações Internas do Rio Negro |
| GTE | Gerência de Tecnologia Educacional |
| IBIN | Instituto Batista Ida Nelson |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFAM | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| ISAE | Instituto Superior de Administração e Economia |
| JF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPET | Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico |
| PDE | Plano de Desenvolvimento Profissional |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PROEN | Pró-Reitoria de Ensino |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |

| | |
|-------|---|
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| TAES | Técnicos em Assuntos Educacionais |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UNED | Unidade de Ensino Descentralizada |

RESUMO

A finalidade central dessa pesquisa configurou-se na compreensão do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* Manaus Centro, Coari e São Gabriel da Cachoeira, considerando o recorte histórico de 2012 a 2017. Intencionou-se investigar a concepção de EMI que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos referidos *campi*; investigar a concepção de EMI que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam nesses cursos e identificar que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto local, tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do EMI em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam seu desenvolvimento na perspectiva da Formação Humana Integral. Os pilares teóricos desse processo de investigação foram ancorados nos estudos de Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2009), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Ramos (2007; 2010; 2011), Santomé (1998), Saviani (2003), Silva (2013), dentre outros que discutem a relação trabalho-educação. Os atores sociais da pesquisa constituíram-se em professores que atuam na formação geral e na formação profissional dos referidos cursos; profissionais que atuam diretamente na gestão pedagógica local dos referidos *campi* e gestores macro da Pró-Reitoria de Ensino, vinculados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Quanto ao percurso metodológico empreendido nessa pesquisa de enfoque qualitativo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a pesquisa documental e a aplicação de questionário online. O processo de análise e interpretação dos dados ancorou-se na ferramenta analítica da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2016), e resultaram nas seguintes categorias: EMI nos escritos dos Projetos Pedagógicos de Curso; EMI na vivência dos diferentes sujeitos e EMI a partir dos escritos e ações da macro gestão. Os achados da pesquisa sugerem que coexistem diversos entendimentos sobre a concepção de EMI demonstrados pelos diferentes sujeitos e pelos escritos dos documentos investigados, sinalizando uma compreensão parcial da proposta filosófica, pedagógica, política e metodológica do EMI. Sugerem ainda que a materialização do EMI ainda é parcial no interior dos *campi*, e que tanto a gestão local, quanto a macro sistêmica precisa desenvolver ações efetivas em busca dessa materialização, uma vez que as ações configuram-se como tímidas e pouco sistematizadas. Com foco na mudança desse cenário, evidenciou-se como imperioso o desenvolvimento de processos formativos contínuos e propositivos, destinados aos professores que atuam com o EMI, o que resultou no produto dessa investigação, uma proposta formativa para os professores que atuam com a EPTNM e EMI do IFAM, implementada por meio da plataforma moodle, configurada em um Curso de Formação Continuada de professores com 120h, centrado na temática do EMI. Intencionou-se com essa pesquisa a necessária mudança de posturas com foco na materialização da proposta do EMI, oportunizando aos estudantes a construção da formação humana integral e de sua cidadania política, econômica e cultural.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Práticas Integradoras. Formação de Professores

ABSTRACT

The main purpose of this research was understanding the development context of the Integrated High School (hereinafter IHS) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas, in the perspective of the Middle Level Technical Course in Information Technology in the Integrated Form of the Manaus Centro, Coari and São Gabriel da Cachoeira *campi*, considering the period from 2012 to 2017. We intended to investigate the conception of IHS that permeates the Pedagogical Projects of the Middle Level Technical Courses in Information Technology in the Integrated Form of the aforementioned *campi*. We also intended to investigate the IHS conception that permeates the pedagogical practice of the different subjects who work in these courses and to identify what actions the educational management of IFAM, both systemic and local, has promoted to develop and enhance the pedagogical practice of the IHS teachers in line with the policies, conceptions and principles which guide its development in the perspective of Integral Human Formation. The theoretical pillars of this research process were anchored in the studies of Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2009), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Ramos (2007; 2010; 2011), Santomé (1998), Saviani (2003) and Silva (2013), among others who discuss the work-education relationship. The social actors of the research consisted of teachers who work in the general formation and professional formation of the aforesaid courses; of professionals who work directly in the local pedagogical management of the above-mentioned *campi* and of top managers of the Pro-Rectorate of Education whose work is related to the Middle Level Technical Professional Education (hereinafter MLTPE). As for the methodological course undertaken in this qualitative research, we gathered the data by conducting documentary research and by applying online questionnaire. The process of analysis and interpretation of the data was anchored in the analytical tool of Discourse Textual Analysis by Moraes and Galiuzzi (2016), and resulted in the following categories: IHS in the Pedagogical Projects of Course; IHS in the experience of the different subjects; and IHS in the writings and actions of the top management. The research findings suggest that among the social actor of the research and the analyzed documents, there are different understandings of IHS conception, which signals a partial understanding of the philosophical, pedagogical, political and methodological proposal of the IHS. They also suggest that the materialization of the IHS is still partial within the *campi*, and that both local management and the systemic macro must develop effective actions in search of this materialization due to the fact that the actions are configured as timid and little systematized. In order to change this scenario, it is necessary to develop continuous and propositional formative processes for the teachers who work with IHS. Based on this need, the product of this investigation is a formative proposal for teachers who work with MLTPE and IHS. The proposal was implemented by means of the moodle platform, configured in a 120 hours Continuous Training Course for teachers, focused on the IHS theme. This research may influence positively the attitude towards the materialization of the IHS proposal, giving students the opportunity to build Integral Human Formation and their political, economic and cultural citizenship.

Key words: Integrated High School. Integral Human Formation. Integrative Practices. Teacher training.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| Sobre a Mestranda | 26 |
| 1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA | 30 |
| 1.1 Na trilha da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: conhecendo esse caminho | 33 |
| 1.2 Ensino Médio Integrado: novos horizontes possíveis para concretização da formação humana integral..... | 46 |
| 1.3 Formação de professores para atuação na EPT: horizontes possíveis..... | 67 |
| 2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DESCREVENDO O PERCURSO INVESTIGATIVO | 77 |
| 2.1 Caracterização do lócus e dos atores sociais da pesquisa | 80 |
| 2.2 Composição dos dados da pesquisa: construção do processo | 89 |
| 2.3. Metodologia de análise, sistematização e interpretação dos dados da pesquisa: as múltiplas faces da Análise Textual Discursiva | 99 |
| 2.4. Etapas do processo de análise dos dados: compreendendo o caminho empreendido | 105 |
| 3. ACHADOS DA PESQUISA: o que nos revelam os escritos dos PPC's e outros documentos institucionais balizadores e as vozes dos sujeitos que atuam diretamente no EMI no IFAM? | 122 |
| 3.1. Ensino Médio Integrado nos escritos dos Projetos Pedagógicos de Curso..... | 128 |
| 3.2. Ensino Médio Integrado na vivência dos diferentes sujeitos | 139 |
| 3.3. Ensino Médio Integrado a partir dos escritos e ações da macro gestão | 150 |
| 3.4. Outros achados da pesquisa: formação continuada de professores da EPTNM, um debate necessário, uma ação preterida..... | 168 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 172 |
| REFERÊNCIAS..... | 179 |
| ANEXO A – Matriz Curricular | 186 |
| APÊNDICE A – Questionário Docente..... | 188 |
| APÊNDICE B – Questionário Gestores Pedagógicos Locais..... | 188 |
| APÊNDICE C – Questionário Gestores Pedagógicos Macro..... | 188 |
| APÊNDICE D – Formação Continuada para professores: discutindo o Ensino Médio Integrado | 188 |

INTRODUÇÃO

A articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio proposta no Ensino Médio Integrado sempre esteve no foco central de discussões educacionais e políticas ao longo da história da Educação Profissional no Brasil. A dualidade histórica que marca essa relação, e que é oriunda da divisão social do trabalho, vem consolidando a separação entre formação geral e formação profissional na formação de jovens e adultos trabalhadores, distinguindo os que pensam, daqueles que apenas executam. É bom que se frise que essa dualidade, ao longo da história, vem legitimando-se e consolidando-se, a partir da constituição de variadas legislações educacionais e de algumas decisões políticas e econômicas que buscam reforçar esse caráter dual da sociedade brasileira, com foco único e exclusivamente no atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Em um movimento contrário a essa perspectiva e na tentativa de contrapor-se a esse viés meramente operacional, e na perspectiva da formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores, alguns marcos regulatórios como o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que retoma a perspectiva da articulação/integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional e a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não só retomaram e intensificaram as discussões sobre as reais possibilidades de formação desses jovens, como também suscitaram a possibilidade de promoção de uma formação omnilateral a uma parcela de jovens e adultos trabalhadores. Formação omnilateral aqui compreendida como formação humana integral capaz de contribuir para a completude e emancipação do sujeito. Reafirmando esse entendimento, Ramos (2010, p.124), enfatiza que esta formação também pode ser interpretada como “[...] educação como meio pelo qual as pessoas se realizem como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfretamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação crítica”.

Em se tratando especificamente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foco de nossa investigação, instituídos em 2008 e que passam a integrar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nascem a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), das Escolas Técnicas

Federais e Agrotécnicas, apresentando-se com a missão institucional de impulsionar o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país.

Importa mencionar que a Lei que cria os Institutos Federais (IF's) traz em seu bojo um papel social diferenciado, uma vez que continua definindo que metade das vagas ofertadas por esses Institutos devem ser destinadas, prioritariamente, à oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada, articulando, dessa forma, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ao Ensino Médio e/ou à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹. Esse compromisso legal com a priorização de 50% da oferta de Cursos Integrados, representa um significativo reforço a um dos objetivos centrais da política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que se traduz na busca pelo fortalecimento da relação entre a EPTNM e a Educação Básica, trazendo possibilidades concretas de inserção do jovem e adulto trabalhador no mundo do trabalho e no contexto da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, eixos articuladores compreendidos como dimensões indissociáveis da formação humana.

Na perspectiva de um papel social diferenciado, uma das frentes de atuação dos IF's passa a ser a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), configurando-se como fio condutor da formação humana integral, em que se objetiva formar sujeitos competentes tecnicamente, críticos, autônomos e emancipados. Para tanto, a concepção pedagógica dos IF's parte do entendimento de que a formação humana integral e cidadã antecede a qualificação para o exercício da laboralidade, ancorando-se na garantia aos profissionais por eles formados da capacidade de contínuo desenvolvimento (BRASIL, 2010, p.6).

¹ A articulação da EPTNM com a EJA, nos IF's tem sido realizada por meio do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos). Foi instituído pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o qual definiu as diretrizes de ação do programa e ampliou sua abrangência com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do Ensino Fundamental da EJA. Segundo Moura (2014b), tem como centralidade, a proposta de integração da Educação Profissional à Educação Básica, buscando a superação da dualidade estrutural que é fruto da divisão social do trabalho historicamente construída, em que se separa o trabalho manual do trabalho intelectual, aqueles que executam, daqueles que pensam, assumindo nessa nova proposição, o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante, portanto o trabalho como princípio educativo. Ressalta-se que a concepção do trabalho como princípio educativo será debatido mais detalhadamente ao longo do texto. Ressalta-se ainda que o foco da referida pesquisa será o EMI articulado ao Ensino Médio regular.

Contudo, apesar dos IF's, no plano legal apresentarem-se como um projeto progressista de educação, com uma de suas missões sociais ancoradas no rompimento do paradigma dual da EPT e fortalecimento da cidadania política, econômica e cultural de jovens e adultos trabalhadores, estudos realizados por Moura (2013); Silva (2013); Araújo (2008), dentre outros, ao longo dos 08 anos da constituição dos Institutos têm evidenciado que as ações efetivas de integração da Educação Básica com a EPTNM ainda são incipientes. A premissa da integração não tem se concretizado no interior das instituições, uma vez que a garantia da articulação entre a Educação Básica e a EPTNM tem se mantido somente no plano legal e em alguns momentos, descritos nos princípios pedagógicos e procedimentos metodológicos constantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada de algumas instituições, persistindo, dessa forma, uma grande distância entre o que se intenciona nos documentos legais e institucionais e a efetiva materialização da proposta do EMI na prática pedagógica dos professores, assim como nos currículos e nas ações da macro e micro gestão, não estando, portanto, efetivamente incorporadas ao cotidiano das instituições.

Importa destacar que a integração curricular entre Ensino Médio e EPTNM, ancorada nos eixos articuladores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tão requerida como condição para a emancipação do jovem e adulto trabalhador e para a promoção e desenvolvimento da formação humana integral, ainda é apresentada de forma muito embrionária, apontando como necessário e urgente um processo de consolidação de uma proposta pedagógica que a sistematize e, principalmente, que a materialize no contexto das instituições que atuam com a EPTNM e, especialmente, nos Institutos Federais, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que envolva todos os professores, estudantes e demais atores envolvidos com o processo educacional em atividades que integrem efetivamente a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho. Em consonância com as ideias de Ciavatta (2010, p. 86), é imperioso nos debruçarmos nas discussões e concretização de ações efetivas para a consolidação de uma perene “[...] política de formação integrada de nossos jovens e adultos trabalhadores”.

Nesse cenário, o foco central dessa pesquisa configurou-se no estudo do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), sob a perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* Manaus Centro (CMC), Coari (CCO) e São Gabriel da Cachoeira (CSGC), considerando o recorte histórico de 2012 a 2017.

O interesse pela temática do Ensino Médio Integrado justifica-se pela trajetória profissional da pesquisadora atuando há mais de 16 anos com a Educação Básica e com a Educação Profissional e Tecnológica. A qual, ao longo dessa trajetória profissional, teve a oportunidade de vivenciar o papel de Coordenadora Pedagógica dos Cursos da EPTNM, por um período de 13 (treze) anos e de Gestora da Escola de Educação Profissional Instituto Benjamin Constant, unidade pertencente ao âmbito do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM)², por um período de 3 (três) anos, em que se perspectivava a formação de cidadãos-trabalhadores, capazes de se inserir no mundo do trabalho com condições reais de atuação de qualidade socialmente referenciada e de emancipação.

Importa destacar que essa motivação para a realização da pesquisa ganhou ainda mais força, a partir da recente inserção da pesquisadora no IFAM, em abril de 2014, oportunidade em que começou a atuar na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica (DDEB/PROEN), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do Instituto, Diretoria responsável por coordenar as ações relativas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito do IFAM. A atuação como Coordenadora Geral dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em suas diferentes formas de oferta, seja integrada, concomitante ou subsequente, oportunizou o aprofundamento de estudos, discussões e interlocuções junto à equipe gestora e corpo docente dos diversos *campi* deste Instituto, acerca do EMI, seus limites e possibilidades para a constituição de uma formação humana integral, o que

² O Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas (CETAM) é uma Instituição de ensino, responsável pela oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para os 61 municípios do Estado do Amazonas. O CETAM integra a estrutura do Poder Executivo do Governo do Estado e oferta cursos em unidades próprias de ensino ou por meio de parcerias com instituições de natureza pública federal, estadual e municipal, com o setor empresarial, com organizações não governamentais e com outras entidades. Sua oferta de EPT concentra-se em três segmentos distintos: formação técnica, qualificação profissional e inclusão digital (Disponível em: <<http://www.cetam.am.gov.br/>> Acesso em: 27 Jan. 2017).

intensificou o interesse pela temática e, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a materialização da proposta pedagógica do EMI no âmbito da instituição.

A pesquisa empreendida é fruto de uma inquietação crescente, originada e que foi tomando corpo ao longo do processo de análise e avaliação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) apresentados à Pró-Reitoria de Ensino. No conjunto de atribuições como coordenadora geral de cursos da EPTNM no IFAM, a pesquisadora tem como uma das ações centrais, realizar o processo de análise, avaliação e emissão de parecer pedagógico quanto aos Projetos Pedagógicos de Curso da EPTNM apresentados à Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica. E no contato intenso com esses PPC's, um trabalho que se iniciou em abril de 2014 e se estende até então, ficava cada vez mais latente o questionamento sobre a materialidade da proposta do EMI na perspectiva da formação humana integral no interior dos *campi* do IFAM. Os PPC's apresentavam a proposta de integração ou apenas assumiam a perspectiva da justaposição³?; A proposta do EMI se materializava na prática pedagógica dos professores que atuavam nesses cursos?; A gestão pedagógica local e macro desenvolviam ações para fortalecer o EMI nos *campi*?

Diante dessas inquietações que também se afluavam ainda mais no momento de visita *in loco* aos *campi*, ação desenvolvida continuamente pela DDEB/PROEN, desde 2014 até então, oportunidades em que se percebia, em muitos momentos de interlocução junto aos diferentes sujeitos, o desconhecimento da proposta metodológica do EMI. Considerando os aspectos acima mencionados, a pesquisa qualitativa empreendida, intitulada “Projetos Pedagógicos do Curso de Informática na Forma Integrada do IFAM, do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos”, delimitada ao recorte histórico de 2012 a 2017, buscou compreender o

³ O significado de Justaposição no dicionário Aurélio, configura-se como “1. Por junto, Por ao Pé; 2. Situação de coisas justapostas; 3. Contiguidade; 4. Aposição; 5. Processo de composição de palavras pelo qual duas ou mais palavras se juntam, para formarem uma palavra nova, sem perda de fonemas e de acentuação; 6. Juntar-se contiguamente”. Nesse mesmo raciocínio, segundo Ramos (2007), considerando a concepção de integração curricular proposta pelo Ensino Médio Integrado, significa, apenas as junções dos componentes curriculares/disciplinas da formação geral e da formação profissional na construção curricular, configurando-se como justapostas e não efetivamente articuladas e integradas, como pressupõe o currículo integrado.

contexto de desenvolvimento do EMI no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC.

Buscar compreender o contexto de desenvolvimento do EMI no IFAM, sob a perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC, justifica-se pela delimitação necessária para levantamento e análise dos dados. Importa mencionar que os 3 (três) *campi* foram definidos como *lócus* da pesquisa, considerando que esses já integravam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quando da constituição dos IF's e portanto, já se configuravam como *campi* consolidados e também precursores na oferta do EMI. Quanto à delimitação ao Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, deu-se em função do grande volume de informações que seria resultante da análise de todos os cursos ofertados na forma integrada dos 3 (três) *campi* e da necessidade efetiva de delimitação do espectro da pesquisa, ficando selecionado, dessa forma, o curso com oferta comum a todos os 3 (três) *campi*.

As formulações centrais e norteadoras que mobilizaram esse processo investigativo constituíram-se em: 1) Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC? 2) Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC? e 3) Que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana integral?

Importa mencionar que os pilares teóricos desse processo de investigação foram ancorados nos estudos de teóricos que tem se debruçado nas discussões acerca da relação trabalho-educação, destacando Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2009), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Pacheco (2010), Ramos (2007; 2010; 2011), Santomé (1998),

Saviani (2003), Silva (2013), dentre outros que tem contribuído para a compreensão da concepção pedagógica, dos princípios orientadores e das diretrizes de ação que orientam o desenvolvimento do EMI, foco de investigação dessa pesquisa.

Em relação às finalidades da pesquisa, destaca-se que seu objetivo geral se traduziu em compreender o contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC. Como objetivos específicos, intencionou-se: 1) Investigar a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC; 2) Investigar a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC; e 3) Identificar que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana integral.

Como perspectiva, esta pesquisa intencionou, além de conhecer o cenário do EMI no âmbito do IFAM, também contribuir para fomentar a materialização da proposta pedagógica do EMI no interior dos *campi* do IFAM e ainda possibilitar a construção de conhecimentos que possam contribuir para o aperfeiçoamento dos processos educacionais do EMI. Importa destacar que materializar o EMI no contexto do IFAM pressupõe compreender que a “[...] integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2010, p.122), ação essa capaz de promover o empoderamento dos estudantes, potencializando seu processo de emancipação e construção de sua autonomia.

As incursões pelo estudo proposto iniciaram com a busca pelo aprofundamento das temáticas que envolvem o EMI, de modo que no primeiro capítulo, é apresentada uma reflexão sobre o contexto do EMI na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sinalizando a trilha percorrida por

essa Rede ao longo dos mais de 100 anos de sua existência, destacando, em linhas gerais, as diretrizes e concepções dos Institutos Federais, apontando-os como instituição que precisa comprometer-se com o fortalecimento do EMI no interior de seus *campi*. Ainda nesse primeiro capítulo, apresentamos elementos para reflexão acerca do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, marco regulatório caracterizado por trazer novamente à tona a possibilidade de articulação/integração da EPTMN ao Ensino Médio.

Nesse momento preliminar de interlocuções, o estudo apontou as relações e imbricações existentes entre as diretrizes balizadoras para a EPTNM e o EMI na perspectiva da formação humana integral, além da relevância do currículo integrado e da adoção de práticas pedagógicas integradoras para a materialização do EMI no interior das instituições. Para tanto, foram convidados para o diálogo, teóricos como: Araujo (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2005; 2013), Garcia (2009), Machado (2008; 2010; 2011), Moura (2008; 2010; 2013; 2014), Pacheco (2010), Ramos (2007; 2010; 2011), Santomé (1998), Saviani (2003), Silva (2013), dentre outros que discutem a relação trabalho-educação.

E para fechar esse momento preliminar de interlocuções, o texto trouxe algumas discussões sobre a relevância da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no contexto do EMI, perspectivando horizontes possíveis para um processo formativo propositivo, duradouro e efetivo que contribua significativamente para a potencialização da prática pedagógica dos professores que atuam na EPTNM.

No segundo capítulo, mergulhou-se no percurso metodológico empreendido para a realização da pesquisa, apresentando de forma pormenorizada, como foi o caminho investigativo percorrido, caracterizando o *lócus* de realização da pesquisa, apresentando os atores sociais que contribuíram com o referido estudo, demonstrando os procedimentos investigativos adotados e como se processou a utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica utilizada para análise e interpretação dos dados coletados. Chizzotti (2014), Gil (2008), Strauss e Corbin (2008), Weller e Pfaff (2013), Prodanov e Freitas (2013), Vergara (2012) e Moraes e Galiuzzi (2016) foram os teóricos que subsidiaram a construção desse percurso metodológico.

No terceiro capítulo, foram apresentados os achados da pesquisa, por meio de metatextos construídos a partir dos dados obtidos, frutos da pesquisa documental empreendida e do questionário online aplicado aos atores sociais da pesquisa (professores que atuam com o EMI, Coordenadores de Curso, Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais e Profissionais que atuam com o EMI da Pró-Reitoria de Ensino). Ainda nesse capítulo, foi apresentado o produto educacional desenvolvido que consiste em uma proposta formativa para os professores que atuam no EMI do IFAM implementado em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVA). Utilizando as ferramentas da Educação a Distância, mais precisamente a plataforma moodle, uma sala de aula virtual foi construída, com base no plano de ensino elaborado no percurso da pesquisa, com foco na temática do EMI.

Para finalizar a pesquisa empreendida, foram apresentadas as considerações finais, momento em que se retomam as discussões sobre os desafios postos às instituições para a materialização do EMI, momento em que também se *faz* uma necessária crítica aos rumos hoje delineados para o Ensino Médio no Brasil, considerando a Reforma e a proposição de um “Novo Ensino Médio”, configurado como um discurso retórico para mascarar as reais intenções de se vincular a formação dos sujeitos ao linear ajustamento ao mercado de trabalho, representando um retrocesso que precisa ser combatido com o fortalecimento do EMI nas instituições, em especial, nos Institutos Federais, considerando sua autonomia pedagógica garantida por lei para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado.

Importa mencionar que, antes da caminhada para os capítulos seguintes, considerou-se importante uma breve pausa para um registro relevante sobre a mestranda, em que se apresenta, em linhas gerais, sua trajetória acadêmica e profissional.

Espera-se que a pesquisa empreendida possa contribuir para a materialização da proposta do Ensino Médio Integrado no interior das instituições que atuam com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Sobre a Mestranda

Vem me pedir além do que eu posso dar,
É aí que o aprendizado está
Vem de onde não sonhei me presentear,
Quando chega o fim da linha e já não há aonde ir
Num passe de mágica a vida nos traz sonhos pra seguir
Queima meus navios pr'eu me superar
Às vezes pedindo que ela vem nos dar o melhor de si.

Jorge Vercillo, Eu e a Vida.

Amazonense e pedagoga com habilitação em orientação educacional, desenvolvi meus estudos superiores na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mas antes disso, minha trajetória acadêmica mais uma vez entrelaçou-se com a EPT e com a Rede Federal, uma vez que tive a oportunidade de estudar na Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), cursando Informática Industrial, Curso Técnico que naquele momento histórico tinha duração de 4 (quatro) anos. No primeiro ano básico, cursávamos os componentes curriculares da formação geral e nos 3 (três) anos seguintes, nos debruçávamos sobre as especificidades da Informática Industrial, com foco na formação profissional. Sem dúvida, foi um período de muito desafio e estudo, mas que me impulsionaram para o prosseguimento de estudos na tão sonhada Universidade. Destaco que já atuo na área de educação desde 1997, tendo minhas primeiras experiências profissionais como professora para os alunos de 6º ao 9º ano e também como coordenadora pedagógica de um dos distritos educacionais da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). Experiências motivadoras e desafiadoras.

Buscando integrar os conhecimentos da informática com os da educação, prossegui meus estudos de Especialização em Informática aplicada à Educação, considerando que nessa época atuava como Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Qualificação e de Cursos Técnicos de Nível Médio do Centro de Informática Benjamin Constant (CEINFOR), instituição em que de 1998 a 2002, estava sob a Coordenação do Instituto Superior de Administração e Economia (ISAE) em parceria com a SEDUC. À época, o CEINFOR era responsável por ofertar cursos de Informática Básica e Avançada para os alunos de Ensino Médio da rede estadual.

Importa mencionar que os conhecimentos apreendidos com a Especialização em Informática aplicada à Educação também me oportunizaram, a partir de 2003, atuar no Instituto Batista Ida Nelson (IBIN) como Professora de Informática Educacional, desenvolvendo ações junto às turmas da Educação Infantil e 1º ao 9º ano. Atuei nessa frente por 7 (sete) anos. Experiência rica de significados. Também tive a oportunidade de atuar como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá, no período de 2001 a 2009. Foram momentos desafiadores, mas também de muito crescimento pessoal e profissional.

Paralelamente, a partir de 2005, novamente retomo minha trajetória na EPT, ingressando no CETAM, mas precisamente no Instituto Benjamim Constant (IBC), outro velho conhecido, o qual se transformou em uma unidade descentralizada de ensino do CETAM, ofertando Cursos da EPTNM à comunidade. Inicialmente, atuei como coordenadora pedagógica dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de formação inicial e continuada (FICs), no período de 2003 a 2009. Uma breve interrupção nessa trajetória, de 2009 a 2010, me levou a atuar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), agora na SEDE, onde desempenhei a função de Diretora do Departamento de Gestão Educacional e Diretora do Departamento Geral de Distritos, atuando sistemicamente. E por fim, Coordenadora Pedagógica da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). Nesse mesmo período, sempre aliando trabalho aos estudos, tive a oportunidade de cursar a Especialização em Gestão Escolar pelo Programa Nacional Escola de Gestores.

Em 2011, mais uma vez de volta ao IBC, assumo agora a gestão da escola, assim como a tutoria presencial de alguns Cursos Técnicos de Nível Médio na Escola de Educação Profissional a Distância do CETAM, que me oportunizou também atuar na formação continuada de novos tutores. Importa destacar que a atuação com a EAD é outra grande paixão que me acompanha até hoje, uma vez que também atuo no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) no IFAM, como Coordenadora Pedagógica, integrante da Equipe Multidisciplinar.

Importa mencionar ainda que em minha atuação como gestora do IBC, inúmeros desafios se apresentaram e um deles e mais marcante foi oportunizar aos professores uma formação pedagógica consistente e fundamentada nos pressupostos da EPTNM. Sabemos que é condição *sine qua non* que os professores

que atuam com a EPTNM tenham a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas práticas pedagógicas consistentes e agregadoras, capazes de contribuir significativamente para o sucesso da aprendizagem de nossos alunos e para a formação cidadã. Inclusive, essa foi a temática desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso realizado por mim quando cursei a Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Profissional desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/JF) e pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS/SP), mas um momento enriquecedor em que pude me aprofundar nos estudos sobre a EPT.

Dando prosseguimento em minha trajetória profissional e acadêmica, minha vida volta a entrelaçar-se à Rede Federal. Em 2014, ingresso no IFAM como pedagoga e começo a atuar na DDEB/PROEN. E como já mencionado anteriormente, começo a me debruçar um pouco mais sobre os limites e possibilidades da EPTNM e do EMI. O trabalho de avaliação dos PPC's e o desenvolvimento de formação continuada para os profissionais dos *campi*, durante os momentos de visita *in loco*, despertam em mim o interesse maior em compreender o contexto de desenvolvimento do EMI no interior dos *campi* do IFAM. Proposta considerada por mim como potencializadora da formação humana e integral de nossos estudantes e que gostaria de ver materializada não só nos documentos balizadores da EPTNM, mas na prática cotidiana dos *campi*, por meio de práticas pedagógicas integradoras.

Para a minha grata satisfação, esse estudo foi viabilizado, quando tive a oportunidade de ingressar, em 27 de julho de 2015, no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. Mais um rico e desafiador momento para a construção de novos conhecimentos e aprendizados. Sem dúvida, foram quase dois anos de desafios vencidos, dificuldades superadas, novas e ricas aprendizagens, muitas leituras, produção de textos, comunicações, participações em eventos acadêmicos, publicações de artigos, orientações, estágio docência, organização do II Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas (SETA) e ainda a produção de um capítulo de livro.

O registro fotográfico (figura 1) a seguir demonstra um pouco dessa vivência.

Figura 1 - Registro Fotográfico - Atuação no MPET/IFAM



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Importa mencionar que em meio a tantas ações, estudos, compromissos, escritas, comunicações, continuava, concomitantemente, desenvolvendo minhas atribuições na DDEB/PROEN, como Coordenadora Geral da Educação Profissional, construindo interlocução com os diversos *campi* e reafirmando a necessidade de materialização do EMI no interior dos *campi* e do investimento na formação continuada dos profissionais que atuam com a EPTNM no IFAM.

1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA⁴

Educação é, sobretudo, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente.

Pedro Demo

As políticas atuais para a Educação Profissional e Tecnológica, considerando o recorte histórico de 2004 a 2012, aliada ao expressivo processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica trouxeram novamente para as discussões no cenário nacional, a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado e as potencialidades do currículo integrado como perspectiva para a formação humana integral do cidadão-trabalhador, condição básica para promover seu empoderamento, ao formar um sujeito ético, crítico e político.

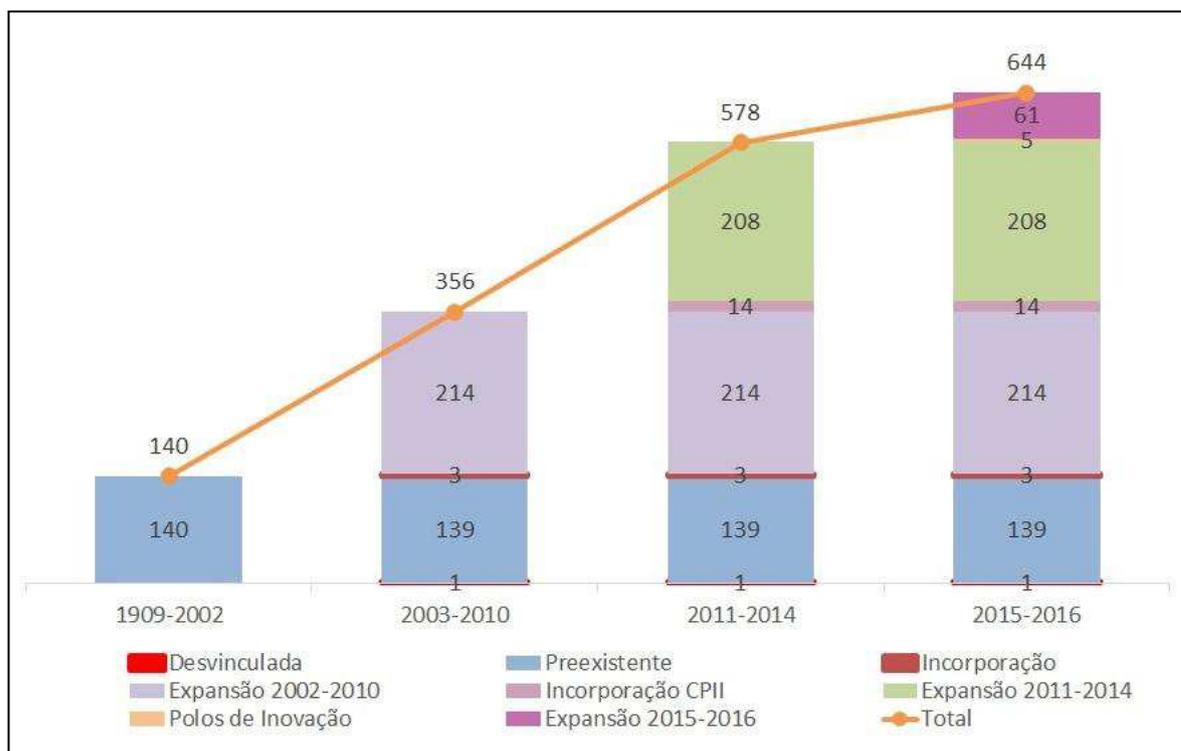
Proposta que tem como eixo central a construção de currículos organizados de modo a fomentar a integração das disciplinas técnicas às áreas do conhecimento do Ensino Médio, promovendo a efetiva articulação, integração e o diálogo com os eixos articuladores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. E consubstanciada nessas dimensões indissociáveis, caminha para além da mera justaposição de disciplinas e contribui para a superação da estrutura dual da educação profissional brasileira.

Na última década, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apresentou um crescimento acelerado quanto ao número de novas unidades distribuídas ao longo do país, as quais têm possibilitado a ampliação do número de vagas para a inserção de jovens e adultos trabalhadores no Ensino Médio Integrado, oportunidade que possibilita transformar para melhor a Educação Profissional brasileira.

⁴ Este capítulo foi publicado anteriormente sob a seguinte referência: OLIVEIRA, Rosângela Santos de; RAMOS, Juan Gabriel de Albuquerque; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **Reflexões sobre o Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Ponta Grossa: V SINECT, 2016 (Anais 2016 - ISSN 2178-6135). Para esta dissertação ele foi reescrito com algumas alterações e inserções a fim de adequar-se ao conjunto do texto.

Dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC) sinalizam o quantitativo de um número de 644 *campi* em funcionamento em 2016, conforme gráfico 1.

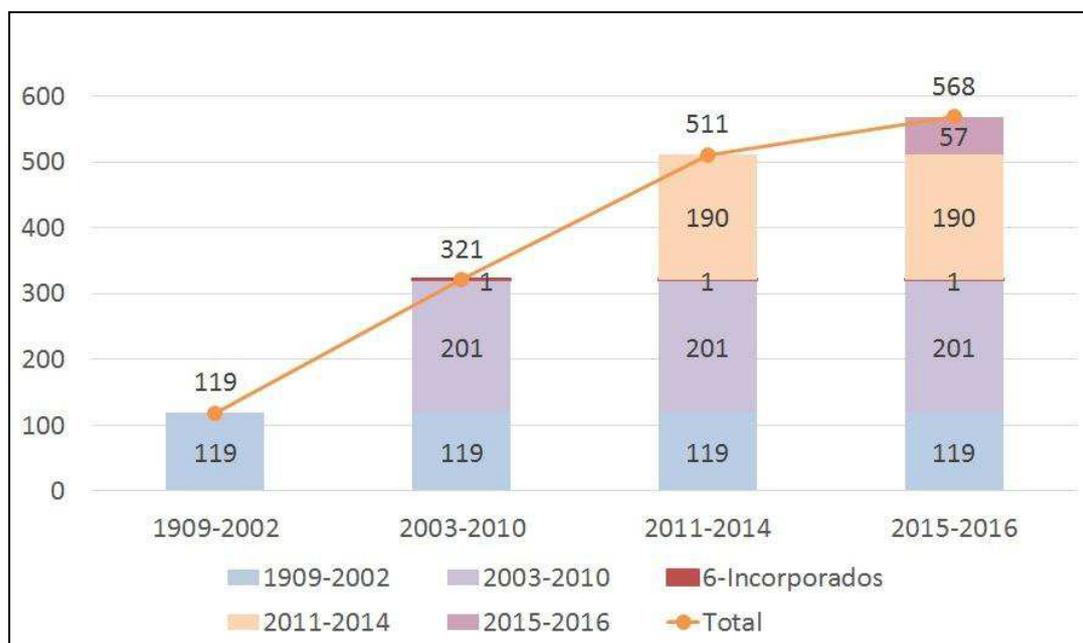
Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 26 jul.2016.

Os dados indicados no gráfico 1 demonstram que de 1909, marco inicial da Educação Profissional até o ano de 2002, havia 140 *campi* pré-existentes. A Rede obteve um salto significativo no período de 2003 a 2010, com a criação de mais 214 novas unidades, totalizando 356 *campi*. No período de 2011 a 2014, um novo crescimento, com 208 novos *campi* iniciando suas atividades. E no período de 2015 a 2016, houve a expansão de mais 61 unidades, totalizando 644 *campi* localizados em 568 municípios distribuídos ao longo de todo o país, conforme gráfico 2. Destaca-se que esses 644 *campi* distribuídos geograficamente ao longo de todo o país ampliaram potencialmente a capacidade de atendimento da Rede e consolidaram uma política de expansão e de interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFES, visando à ampliação da oferta de vagas para a Educação Profissional e Tecnológica a um contingente de jovens e adultos trabalhadores.

Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – 1909 a 2016



Fonte: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 26 jul.2016.

Cabe destacar que todos esses *campi* constituídos, já surgiram imbuídos pelo compromisso legal e formal de garantir a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da oferta prioritária de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada, prerrogativa prevista no Art. 8º da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais (BRASIL, 2008) e ainda, no Acordo de Metas firmado entre o MEC e os IF's, sinalizado no item 04, cláusula segunda - Das metas e compromissos (BRASIL, 2010).

Cabe destacar que aliado a essa conjuntura de expansão iniciada desde 2003 e de ampliação de debates, soma-se o marco legal do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que veio reafirmar o princípio da integração e reacender o desejo latente de educadores que se debruçam sobre os estudos e discussões em torno da relação trabalho-educação, de integrar concretamente a Educação Básica à Educação Profissional, estabelecendo as bases para uma educação politécnica ou tecnológica e apontando horizontes possíveis para a qualidade socialmente referenciada da EPT.

Soma-se ainda a esse cenário, o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, documento balizador da proposta do EMI, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), configurando-se como uma ação política com a intencionalidade de explicitar às instituições que atuam com a EPT e com o Ensino Médio, os princípios e diretrizes do EMI, apontando nortes para a materialização de currículos integrados e da efetividade de práticas integradoras no interior dessas instituições.

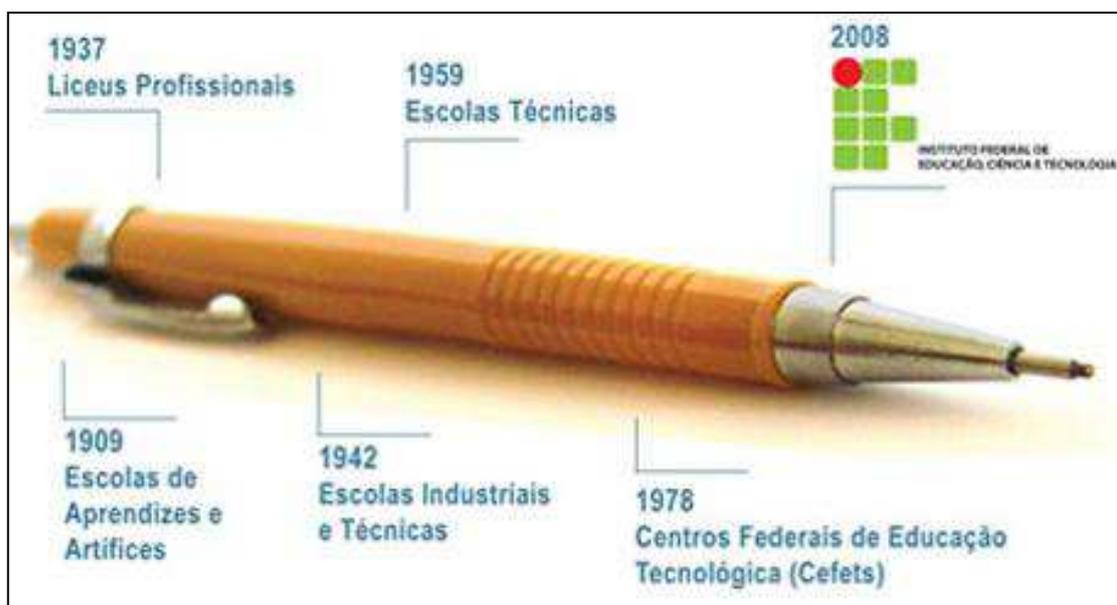
Na seção seguinte, demonstra-se, em linhas gerais, como se consolidou esse caminho centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na oferta e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no país.

1.1 Na trilha da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: conhecendo esse caminho

O cenário expressivo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vivenciado no período de 2003 a 2016, como se observou no gráfico 1, não se compara ao período de 1909 a 2002, uma vez que ao longo desses 93 anos de oferta e desenvolvimento da EPT no Brasil, revisitando a história da EPT no país e lançando um olhar mais apurado na trajetória da Rede, evidencia-se um processo de estagnação da EPT, materializado na falta de investimentos na infraestrutura das instituições que atuavam com a EPT, além de incipientes ações para fortalecer a política de Educação Profissional e Tecnológica.

Cabe destacar que a EPT como se apresenta hoje, mais estruturada, consolidada e atendendo a uma demanda crescente da sociedade há muito alijada de seus direitos sociais, é fruto de uma caminhada centenária que se iniciou em 1909, com a oferta do ensino técnico, por meio da criação da Escola de Aprendizes Artífices, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Como se observa na figura 2, a linha do tempo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil destaca os principais marcos históricos da constituição da EPT no país.

Figura 2 - Linha do Tempo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil



Fonte: <http://www.ifmg.edu.br/site_campi/s/images/legislacao/evolucao.jpg>. Acesso em 26 jun. 2016

Iniciando essa trajetória, o então Presidente da República Nilo Peçanha foi quem lançou as bases do ensino técnico no país, determinando, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, a criação de 19 Escolas de Aprendizagem Artífices, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, as quais deveriam ser instaladas em cada uma das capitais dos estados da República com o intuito de ministrar, gratuitamente, ensino profissional primário (SOUZA, 2002).

A EPT logo vai ganhando novas e significativas dimensões quando, por meio do Congresso Nacional, é sancionado o projeto que prevê a oferta obrigatória do ensino profissional no país. Nesta mesma medida, também em 1930, a nova Constituição Brasileira pela primeira vez trata do ensino técnico, profissional e industrial. Ainda nesse período, outro importante marco merece destaque nessa trajetória, a transformação das Escolas de Aprendizagem Artífices em Liceus Industriais, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, os quais nasceram imbuídos na oferta de ensino profissional de todos os ramos e grau (BRASIL, 2014).

A “Reforma Capanema” ou ainda a “Lei orgânica Industrial”, considerada um conjunto de leis que começaram a vigorar a partir de 1941 com o intuito de normatizar a estrutura da educação, configura-se também como outro significativo marco histórico na trajetória da EPT e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, momento em que se remodelou todo o ensino no país. O então Ministro Gustavo Capanema, liderando uma comissão do Ministério, elaborou

um projeto contendo diretrizes para o ensino industrial no Brasil, com foco na padronização do ensino de ofícios (ANDRADE, 2015).

Como principais pontos dessa reforma, pode-se destacar:

- a) O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- b) O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- c) Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BRASIL, 2014, p.4).

Cabe destacar que no bojo dessas legislações, o Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, sendo, a partir de então, ofertada a formação profissional equivalente ao nível secundário, oportunizando aos estudantes egressos, a autorização de continuidade de estudos, por meio do ingresso no Ensino Superior.

Revisitando essa trajetória histórica, outro feito importante foi a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, as quais passaram a ser denominadas - Escolas Técnicas Federais, instituições dotadas de autonomia didática e de gestão. Nesse período, foi intensificada a formação de técnicos, uma vez que era necessária mão de obra qualificada para atender ao crescente processo de industrialização.

Em 1961, ocorrem profundas mudanças no cenário e na política da Educação Profissional, momento em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - que equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico. Mas o ponto marcante dessa trajetória foi a promulgação da LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que tornou compulsório o ensino técnico em todo o currículo do então 2º grau.

Cabe mencionar que essa Lei, segundo Andrade (2015, p.100),

[...] reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino pela equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico para fins de prosseguimento nos estudos rompendo com a tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória

a aquisição de uma profissão pelo estudante mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior.

Mas foi em 1978, que mais um capítulo dessa história foi construído, com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esse processo de transformação iniciou nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, o que mais tarde, por meio da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Profissional, se estendeu às demais Escolas Técnicas Federais de todo o país. Essa transformação conferiu aos CEFETs mais uma atribuição, formar em nível superior, engenheiros e tecnólogos.

Em 1996, mas um importante marco legal confere relevância à Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo próprio, separado da Educação Básica. Destaca-se que essa lei superou

[...] enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 2014, p.5).

Em contrapartida, em 1997, o controvertido Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 que veio regulamentar a Educação Profissional, voltou a separar o Ensino Médio da Educação Profissional, reafirmando e assegurando a dualidade estrutural da educação brasileira. Este Decreto consubstanciou a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como afirma Moura (2010b, p.72),

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

Cabe mencionar que o PROEP teve como um dos focos centrais disponibilizar aporte de recursos para a Rede Federal no intuito de promover sua reestruturação, possibilitando autonomia financeira, por meio de arrecadação por prestação de serviços à comunidade. De acordo com Moura (2010b, p.72),

[...] a função do PROPEP era reestruturar a Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento.

Nesse sentido, o reforço à dualidade estrutural, que separa ensino médio da EPT, explicitamente defendida pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 perdurou até meados de 2004, momento em que a possibilidade de integração ganha novo fôlego, uma vez que a perspectiva da articulação entre o Ensino Médio e a EPT é retomada pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, instrumento legal que vem trazer novas e concretas possibilidades para a materialização do Ensino Médio Integrado no interior das instituições que atuam com a EPT, fomentando a construção de currículos integrados, por meio da construção de Projetos Pedagógicos de Cursos Integrados, assim como a busca pela efetivação de práticas pedagógicas integradoras, oportunizando Formação Humana Integral a jovens e adultos trabalhadores.

Dando continuidade a essa trajetória, a partir de 2005, iniciou-se a construção de novas unidades de ensino, colocando-se em prática o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual foi dividido em: Fase de Expansão I (2005 a 2007), Fase de Expansão II (2007 a 2010) e Fase de Expansão III (2011 a 2020), conforme Relatório de Gestão da SETEC/MEC (Brasil, 2010). Importa mencionar que esta última fase ficou comprometida a partir de agosto de 2016, com a então mudança do Governo Federal e conseqüentemente, da política de Educação Profissional e Tecnológica. Cabe ressaltar que um ponto marcante dessa trajetória da Rede e desse cenário de expansão, se deu em 2008 com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que veio fortalecer as perspectivas para a EPT do país, uma vez que passa a assumir valor estratégico para o desenvolvimento nacional e para o fortalecimento do EMI, que ganha mais um reforço legal, tornando-se o foco central na oferta de cursos por esses institutos.

Importa mencionar que

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltado para as “classes desprovidas” e hoje se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas

tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos (BRASIL, 2014, p.7).

Para dimensionar esse processo de expansão da Rede, reporta-se ao mapa⁵ que demonstra a dimensão atual da Rede Federal no país (figura 3), e que evidencia sua área de abrangência e seu relevante papel social e seu potencial para efetivamente oportunizar mudanças de vida, por meio de uma educação transformadora.

Figura 3 - Abrangência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Apresentação Luiz Augusto Caldas Pereira – III ENPED/IFAM/2015

⁵Mapa extraído da apresentação de Luiz Augusto Caldas Pereira - Reitor do Instituto Federal de Educação Fluminense – IFF/RJ, intitulada “A identidade dos Institutos Federais de Educação frente às Políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil” em Conferência proferida no III Encontro Pedagógico do IFAM – III ENPED, realizado no período de 23 a 26 de junho de 2015, em que se discutiu a temática “CURRÍCULO E IDENTIDADE CULTURAL NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS: reconstruções plurais e redefinições sistêmicas”.

Após esse breve resgate histórico do percurso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresenta-se, na subseção seguinte, as discussões sobre o papel, os objetivos e finalidades dos Institutos Federais para o processo de consolidação da política de EPT e para o fortalecimento do EMI no país.

1.1.1 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – compromisso com o fortalecimento do Ensino Médio Integrado

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como já mencionados anteriormente, foram criados em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, sendo constituídos dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da infraestrutura já existente dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, representando, segundo o MEC (BRASIL, 2010, p.3), a remodelagem das Instituições Federais de EPT, trazendo uma proposta inovadora de organização e de gestão, configurando-se como um modelo de desenvolvimento de EPT, com potenciais para alavancar o desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil.

Seus principais objetivos e finalidades, descritos na Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), consistem em desenvolver a EPT articulada ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais centrados no desenvolvimento da região, e dessa forma, referenciados regionalmente; desenvolver ações de extensão e de divulgação científica e tecnológica; desenvolver e estimular a pesquisa aplicada, assim como desenvolver produção cultural e incentivar o empreendedorismo, o cooperativismo e impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico; ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e ainda ofertar cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, para os professores da Educação Básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática e para a EPT. Para tanto, os IF's, desde a sua constituição, precisam estar imbuídos na oferta da EPT como um processo educativo e investigativo, considerando sua característica peculiar de atendimento a vários níveis e modalidades de ensino.

Considerando sua peculiar forma de organização e de gestão, os IF's representam uma proposta singular de instituição educacional, uma vez que se constituem em instituições pluricurriculares e multicampi, responsáveis pela oferta de Educação Profissional e Tecnológica, nos diversos níveis e modalidades de ensino, firmando seu compromisso com o desenvolvimento integral do jovem e adulto trabalhador (BRASIL, 2010, p.18).

No que concerne à concepção pedagógica que norteia e fundamenta as ações didático-pedagógicas dos Institutos Federais, de acordo com o documento norteador que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010, p.18), a educação é compreendida como instrumento de transformação social e de potencialização do conhecimento. Nessa medida, configura-se como uma educação capaz de modificar vidas e de conferir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica dos IF's, como um dos seus pontos centrais, pressupõe a superação da dicotomia há muito existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando romper a histórica dualidade estrutural que separa a formação geral da formação profissional no processo de formação de jovens e adultos trabalhadores.

Destaca-se que romper com essa dualidade mencionada, requer transpor desafios e significa ir muito além da “[...] compreensão da EPT como mera instrumentalizadora de pessoas com foco em um trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos” (BRASIL, 2010, p.22). Neste sentido, o Parecer CNE/CEB nº11 de 09 de maio de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sinaliza que,

Não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. [...] A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (p.8)

Destaca-se ainda que a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que orienta os processos de formação nos Institutos Federais, segundo o

documento norteador que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010, p.6), baseia-se:

Nas premissas da integração e da articulação entre Ciência, Tecnologia, Cultura e Conhecimentos Específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão e a materialização, em suas ações pedagógicas, da pesquisa e da extensão como partes integrantes e indissociáveis do ensino, é um dos focos e também um dos desafios postos aos Institutos Federais, considerando os diferentes níveis, modalidades e formas de oferta de atendimento aos jovens e adultos trabalhadores e considerando ainda sua arquitetura curricular que focaliza a formação profissional como eixo nuclear, sem perder de vista a articulação e o diálogo simultâneo desde a Educação Básica até a Pós-Graduação.

Cabe mencionar que essa arquitetura curricular definida para os IF's, segundo o documento norteador que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010, p.27), oportuniza aos profissionais da educação,

[...] a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sobre o desenho curricular dos Institutos Federais, sua peculiaridade quanto à integração e verticalização do conhecimento, sinaliza que

[...] Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2010, p. 27)

Em si tratando da última etapa da Educação Básica, como já mencionado anteriormente, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que institui os Institutos Federais define como obrigatoriedade, que metade das vagas ofertadas pelos IF's deve ser destinada a Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada e a outra metade deve ser distribuída, considerando alguns percentuais, entre os cursos FIC, Subsequentes, Superiores, Engenharias, Tecnologias e Licenciaturas.

Ao priorizar a oferta do EMI, os IFs contribuem para reforçar um dos objetivos centrais da política de EPT, fruto de intensas lutas anteriores, demarcadas principalmente no período de cefetização⁶, que é o enlaçamento e fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, oportunizando aos jovens e adultos trabalhadores, a inserção no contexto do mundo do trabalho, mas também e principalmente, a inserção no contexto da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura que se traduzem em dimensões indissociáveis da formação humana, portanto premissas básicas para a Formação Humana Integral (BRASIL, 2008).

A integração entre a educação e as dimensões indissociáveis da formação humana, segundo Pacheco (2010, p.12) pressupõe compreender o trabalho como realização humana inerente ao ser e também como prática econômica, considerando seu sentido histórico associado ao modo de produção; pressupõe compreender a ciência como conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais possibilitam o avanço das forças produtivas; pressupõe compreender a tecnologia como mediação entre ciência e produção; e por fim, pressupõe ainda compreender a cultura como valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma dada sociedade.

Quanto ao papel central dos Institutos Federais, o documento norteador que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010, p.21), destaca a garantia da perenidade das ações que buscam incorporar os setores sociais historicamente excluídos dos processos de desenvolvimento e modernização do país, sinalizando que cumprir esse papel, em certa medida, legitima e justifica a importância da natureza pública dos IF's, além de contribuir para assegurar a uma parcela da sociedade, há muito alijada de seus direitos sociais, uma Educação Profissional e Tecnológica convertida em instrumento potencializador na construção e no resgate da cidadania e consequente transformação social.

Partindo desses pressupostos e com foco na garantia desse papel, os Institutos Federais precisam nortear suas ações pedagógicas pautadas em alguns

⁶ Segundo Pereira (2003), "Cefetização" diz respeito ao período em que as Escolas Técnicas Federais tornaram-se Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), passando a ofertar tantos os cursos FIC, Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos superiores de Tecnologia, Bacharelados e Licenciaturas. Nesse momento histórico da EPT já se tinha essa sinalização da manutenção de 50% das vagas destinadas aos Cursos Integrados.

princípios da Educação Profissional e Tecnológica, dentre os quais se destaca o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Para compreensão desses princípios, nos apoiamos no Parecer CNE/CEB nº11 de 09 de maio de 2012 (BRASIL, 2012), que preconiza

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e por isso, se apropria dela e pode transformá-la. [...] Contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. (p.16)

Da mesma forma, considerar a pesquisa como princípio pedagógico, segundo o Parecer CNE/CEB nº11 de 09 de maio de 2012 (BRASIL, 2012),

Instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares, científicos (BRASIL, 2012, p.16).

Legitimando o papel central dos IF's no fortalecimento e materialização do EMI em seu interior, em que se intenciona garantir aos jovens e adultos trabalhadores o empoderamento e autonomia⁷ necessários para atuação de qualidade socialmente referenciada no mundo do trabalho, o documento norteador que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010, p.33), traz em sua argumentação que

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

Isto significa dizer que a proposta de formação intencionada para os IF's tem sua centralidade na formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores,

⁷ Autonomia aqui é compreendida como “[...] capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história” (ARAUJO, 2013, p.14).

uma formação completa, que os habilite a uma leitura crítica de mundo, potencializando sua cidadania política, econômica e cultural, partindo da premissa que a Formação Humana Integral pressupõe a “[...] integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. E essas dimensões se constituem em trabalho, ciência e cultura” (BRASIL, 2007, p.40).

Souza Junior (2009) também nos auxilia na compreensão da formação omnilateral do sujeito, explicitando que

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação livre.

Nesse caminho, e com base nos escritos do documento norteador que apresenta suas concepções e diretrizes (BRASIL, 2010, p.18), pode-se afirmar que os IF's representam um projeto progressista de educação, uma vez que compreendem esta educação como um compromisso de transformação social, capaz de modificar a vida de uma parcela de jovens e adultos trabalhadores, por meio de uma formação omnilateral. Nessa condição, constituem-se em proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade, e exatamente por isso, tem a possibilidade de se converterem em uma estratégia de ação política e de transformação social.

Importa salientar que, mesmo com plenas possibilidades de ofertar o EMI aos jovens e adultos trabalhadores, os IF's, considerando seu cenário expressivo de expansão descrito nas seções anteriores, ainda não se constituem como uma realidade presente na vida de um número significativo de jovens e adultos trabalhadores. Como se observa no Quadro 1, que apresenta o número de matrícula no EMI por tipo de oferta em 2016, do montante de 428.974 matrículas realizadas no EMI em 2016, apenas 151.279 matrículas referem-se a Rede Federal, representando, portanto, um universo ainda pouco expressivo, considerando o total de matrículas no Ensino Médio em 2016 que, de acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 – INEP, foi de 8.133.040.

Quadro 1 - Matrícula no EMI por tipo de oferta em 2016

| DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA | ENSINO MÉDIO INTEGRADO REGULAR E/OU NA MODALIDADE EJA |
|-----------------------------------|--|
| Brasil | 428.974 |
| Federal | 151.279 |
| Estadual | 246.516 |
| Municipal | 10.053 |
| Privada | 21.126 |

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do INEP (Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016)

Os IF's desde a sua constituição, tem como um de seus desafios, o fortalecimento e materialização do EMI no interior de suas unidades, tendo como foco cumprir a prerrogativa legal de ofertar, no desenvolvimento de suas ações acadêmicas, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para os cursos integrados, em cada exercício, fomentando a formação humana integral, a partir da construção de currículos integrados e da adoção de práticas pedagógicas integradoras.

Nesse sentido, os IF's configuram-se como instituições que precisam efetivamente assumir posição no debate travado na sociedade que envolve a temática da Educação, Trabalho, Ciência, Tecnologia e desenvolvimento local e regional e, que, portanto, precisam garantir seu cenário de expansão para tornar-se uma realidade na vida de um conjunto maior de jovens e adultos trabalhadores.

Buscando aprofundar as discussões sobre o EMI e suas possibilidades de concretização da formação humana integral, será abordado nas seções seguintes, como se deu a retomada das discussões sobre o EMI no cenário da EPT no país, destacando as principais políticas indutoras responsáveis pela viabilização e fomento dessa concepção de formação no interior das instituições.

1.2 Ensino Médio Integrado: novos horizontes possíveis para concretização da formação humana integral

As discussões sobre o EMI e suas possibilidades concretas de formação humana integral foram sufocadas com a edição do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 pelo Governo Federal, trazendo no bojo da Reforma da Educação Profissional proposta para o país na década de 90, a desvinculação do Ensino Médio do Ensino Técnico, reforçando o dualismo entre a Formação Geral e a Formação Profissional, agora prescrito legalmente e com foco na formação meramente operacional para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho.

A Reforma da Educação Profissional dessa época além de sufocar a possibilidade de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, impactando principalmente as ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na perspectiva da concretização da formação humana integral vinculada a uma educação unitária e politécnica, trouxe no bojo de suas determinações, o linear ajustamento dos processos formativos da EPT ao mercado de trabalho, uma vez que consubstanciou a construção dos currículos com base na proposta pedagógica das competências⁸, claramente explicitada na Resolução nº 04 de 08 de dezembro de 1999 que definiu o conceito de competências como “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

Cabe mencionar que a proposta subjacente à Reforma da EPT à época, sinalizava para a construção de uma pseudo autonomia por parte do trabalhador, de

⁸ A Pedagogia das competências é um modelo de ensino técnico e profissionalizante difundido no Brasil a partir da década de 1990. Segundo Ramos (2009), o deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a ‘pedagogia das competências’. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas ao (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> Acesso em: 28 Jan.2017)

modo a desenvolver suas competências e habilidades para mobilizá-las com foco na solução de problemas no setor produtivo, sempre com eficiência e eficácia, garantindo assim sua empregabilidade, uma vez que a responsabilidade pela manutenção dos postos de trabalho recaia sobre o próprio trabalhador e sua capacidade de adequar-se às demandas do mercado.

Na contramão dessa proposta, com a mudança do Governo Federal e as intensas discussões travadas pelos educadores que discutem a relação trabalho-educação no Brasil, o cenário na EPT começa a mudar com a edição de um novo marco legal, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, explicitado mais detalhadamente na subseção a seguir. Esse instrumento legal retoma as discussões sobre a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional, reacendendo os debates sobre o EMI e as suas possibilidades de formação humana integral dos jovens e adultos trabalhadores.

1.2.1 Decreto nº 5.154 de 23/07/04: reacendendo o debate sobre a articulação da EPT com a Educação Básica

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 trouxe uma nova oportunidade para a articulação entre o Ensino Médio e a EPT e um novo ânimo para a perspectiva da formação humana integral. Sendo resultado de intenso debate travado na sociedade, principalmente pelos grupos de investigação do campo trabalho e educação, possibilitou a retomada do EMI, deslocando o foco da formação profissional do mercado de trabalho para a pessoa humana.

Contudo, importa mencionar que esse instrumento legal, mesmo trazendo novos ares para a formação humana integral, ainda continuou garantindo a possibilidade da EPT ser ofertada de forma concomitante e subsequente, como se pode observar em seu artigo 4º,

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

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

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a

complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Ao oportunizar a oferta da EPT nas formas concomitante e subsequente representou e representa um risco para a materialização do EMI no interior das instituições de EPT, uma vez que ainda viabiliza a manutenção da formação *stricto sensu*, específica e meramente operacional, alinhada às demandas do mercado de trabalho, concepção incompatível com a perspectiva da formação humana integral.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p.37), explicitam que o que se intencionou resgatar com a retomada dessa articulação entre EPT e Educação Básica, por meio do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, mesmo com todas as contradições existentes no seu processo de constituição, traduz-se, em linhas gerais,

[...] na consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissionais técnicos.

Ressalta-se que essa manutenção para muitos teóricos que se debruçam sobre a relação trabalho-educação não representou uma ruptura efetiva com a dualidade histórica há muito existente e persistente na sociedade brasileira, separando os que pensam dos que executam.

Por sua vez, a revogação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 que preconizava a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a EPT, representou um novo fôlego para a proposição da escola unitária e politécnica, reacendendo as discussões para a retomada do debate acirrado em favor da luta por uma educação que possibilite aos jovens e adultos trabalhadores um empoderamento por meio da efetivação de uma formação humana integral. Para Frigotto, Ramos e Ciavatta (2010, p.26),

[...] no âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em

termos de pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.

Reavivando esse debate e assumindo posicionamento político em favor do ideário pedagógico da formação humana integral, alguns setores educacionais e pesquisadores da área trabalho-educação, empreenderam esforços na mobilização em prol do rompimento do dualismo da educação brasileira e da materialização da educação politécnica.

Importa mencionar que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p.30) este dualismo encontra sua maior expressão no ensino médio, uma vez que

[...] é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identificação, de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Diante desses embates emblemáticos, reside a importância da manutenção da luta por um EMI ancorado na proposta de politécnica, uma vez que oportunizará aos jovens e adultos trabalhadores o desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas, considerando a possibilidade de um ensino que integre efetivamente ciência, cultura e tecnologia.

Neste caminho, Silva (2013, p.8) explicita que o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 ao apresentar a possibilidade legal de integrar educação básica e educação profissional, por meio da operacionalização de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada, oportunizou aos jovens e adultos trabalhadores

[...] uma possibilidade de avanço em direção a uma formação mais qualificada na medida em que permitiria superar a justaposição e a dissociação entre ciência e trabalho, entre cultura e técnica, configurando percursos formativos mais orgânicos aos interesses e necessidades dos trabalhadores.

Nesta medida, oportunizar aos jovens e adultos trabalhadores a possibilidade do EMI, alicerçado nos eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, representa uma contraposição à concepção de educação reducionista e utilitária, buscando a integralidade do sujeito e conseqüentemente sua formação completa para a leitura de mundo, constituindo sua cidadania política, econômica e cultural.

O EMI, nesse contexto, busca reafirmar-se:

[...] como um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (BRASIL, 2007, p. 24).

Como já mencionado, essas proposições trouxeram novo vigor às discussões sobre a materialização do EMI como um projeto potencializador na constituição de sujeitos emancipados, capazes de contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

E ainda, abriram caminho para novos documentos balizadores, novas regulamentações e novos aportes teóricos que intencionaram consolidar esse projeto de formação de viés contra hegemônico. Na subseção seguinte aprofundam-se as discussões sobre os caminhos possíveis para a consolidação da formação humana integral.

1.2.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Médio Integrado: construindo caminhos para a formação humana integral

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o EMI voltam a ficar no foco central de discussões de educadores de todo o país no momento em que também se reacendem os diálogos e debates sobre a possibilidade de articulação/integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica, defendida na proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação. O referido plano, inspirado na concepção de educação que compreende

[...] na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2007, p.5)

O PDE (BRASIL, 2007) veio legitimar essa forma de oferta da EPTNM, garantindo na LDB, modificada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, a inserção de uma seção específica para fomentar e buscar garantir essa articulação, que é tão requerida por muitos educadores deste país, considerando os seus relevantes e significativos resultados pedagógicos. Nesta medida, a seção “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, inserida na LDB, representou um importante reforço legal ao Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que veio reafirmar o princípio da integração e reacender o desejo latente de educadores que se

debruçam sobre os estudos e discussões em torno da relação trabalho-educação, de integrar efetivamente a Educação Básica à Educação Profissional, estabelecendo as bases para uma educação politécnica ou tecnológica.

Nestes termos, o PDE (BRASIL, 2007, p.33) privilegia e fomenta a articulação da EPT com a Educação Básica, defendendo que

A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante.

Cabe destacar que, aliado a essa perspectiva sinalizada pelo PDE, somado ao marco legal do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, como proposição para fomentar política indutora dessa integração, também foi elaborado pelo MEC, o Documento Base da EPTNM integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o qual estabelece os princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado à EPT, com foco na formação integral do jovem e adulto trabalhador.

Nesse cenário, ampliam-se também os debates sobre como efetivar o EMI como uma política social, materializando sua concepção pedagógica, seus princípios orientadores e suas diretrizes de ação no cotidiano das instituições, com vistas à concretização de uma formação humana integral, que possibilite promover a emancipação dos cidadãos-trabalhadores, tornando-os, como argumenta Moura (2010, p.1), “[...] capazes não apenas de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, mas também de nela inserir-se e atuar, técnica e politicamente, de modo competente e ético”.

Este argumento do autor sustenta nosso entendimento de que a institucionalização do EMI pressupõe uma necessária revisão de paradigmas, minimizando os impactos históricos produzidos pela divisão social do trabalho, que engendrou a atual sociedade dual, alicerçada na separação entre aqueles que teorizam e aqueles que efetivamente executam.

Nesta linha de raciocínio, Ciavatta (2010, p.87) explica o caráter dual da educação brasileira, reforçando que

Sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os

desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural, especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Cabe aqui reforçar que a “[...] ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2010, p.85).

Educação politécnica ou tecnológica, na perspectiva de Saviani (2003, p.136), ancorado nas concepções de Marx e Gramsci, configura-se basicamente, como uma educação que supera a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica. Aprofundando-se sobre o conceito de politecnia, o autor nos esclarece que

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, de sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p.140).

Ainda no aprofundamento das discussões sobre politecnia, Saviani (2003) argumenta que proporcionar uma formação politécnica aos jovens e adultos trabalhadores significa formá-los na perspectiva da compreensão da articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. E essa articulação pressupõe a “[...] assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna” (SAVIANI, 2003, p.141).

Para Frigotto (2013), essa possibilidade de integrar Ensino Médio e Formação Profissional significa conferir ao jovem e adulto trabalhador o duplo passaporte à cidadania efetiva, a partir do momento que se traduz em acesso qualificado ao mundo do trabalho e ainda em mediação para uma cidadania política, econômica e cultural.

Para o autor, a cidadania política

[...] significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam ao jovem e ao adulto reconhecer seus direitos básicos, sociais e subjetivos que lhes confirmem a capacidade de organização para poder fruí-los. No plano da formação profissional, a cidadania supõe a não separação desta com a educação básica. Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da colônia aos dias atuais – uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e de adestramento técnico profissional para os filhos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2013, p.2).

Nas discussões travadas por Ciavatta (2010, p.85), ao debruçar-se sobre os estudos do EMI e sua perspectiva de formação integrada, a autora nos esclarece que

Os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder, também às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza.

Coadunando-se às ideias de Saviani, a autora destaca que o que se intenciona com a articulação da Educação Básica à Educação Profissional e Tecnológica, por meio da consolidação do Ensino Médio Integrado e da Formação Humana Integral, traduz-se em

Assegurar uma educação que supere a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnia [...] estender ao ensino médio processo de trabalhos reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna (CIAVATTA, 2010, p.88).

Cabe aqui destacar a compreensão de formação humana integral na perspectiva do EMI, defendida por Ciavatta (2010, p.84), como

A formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico [...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

Ainda nessa vertente de pensar o EMI, Saviani (2003, p.132) nos alerta para o elemento complicador e desafiador de perspectivar uma proposta de educação politécnica ou tecnológica, portanto, com características emancipadoras “[...] no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta”.

Corroborando com as ideias defendidas por Saviani, Ramos (2010, p.112), também sinaliza que um projeto de formação que intencione a formação humana integral, pressupõe centrar-se na pessoa humana, reconfigurando o atual projeto de sociedade. Para a autora,

Outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem. Nesse projeto encontra-se também a formação profissional, posto que a compreensão e a transformação da realidade implicam a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política, e cultural.

As argumentações postas pelos autores apontam para a concepção de EMI ancorado a partir de uma base unitária de formação geral e que integre efetivamente as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ou seja, como enfatiza Ramos (2010, p.106), aponta para

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

A autora, ao discutir essa concepção filosófica de formação humana integral, ancorada na ideia de integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, enfatiza as categorias do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos estruturantes e indissociáveis da formação humana, explicitando que

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2011, p.24)

Em linhas gerais, as explicitações e análises realizadas por Ramos (2007, 2010 e 2011) sinalizam que a categoria trabalho, considerando sua dimensão ontológica, é concebida como ponto de partida para a produção do conhecimento e de cultura; a categoria ciência, por sua vez, é concebida como parte do conhecimento sistematizado expressos na forma de conceitos representativos das relações de força; a categoria tecnologia é concebida como uma extensão das capacidades humanas e a categoria cultura, por fim, é concebida como processo de produção de símbolos, de representações e significados.

Importa mencionar que imbricadas a essas dimensões indissociáveis da formação humana, encontram-se as concepções do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico.

Ramos (2011, p.25), ao defender que o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, nos auxilia na compreensão da proposição do trabalho como princípio educativo, esclarecendo as dimensões dessa categoria.

[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Isto significa dizer que o trabalho, como categoria central da formação humana integral, precisa ser compreendido em seu duplo sentido, ontológico e histórico:

- a) Ontológico, como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) Histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. (RAMOS, 2011, p.31)

Partindo dessa compreensão, o trabalho como princípio educativo nos baliza no entendimento do processo histórico de produção científica e tecnológica ao tempo que também fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões.

A concepção da pesquisa como princípio pedagógico também está intimamente imbricado com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, uma vez que a pesquisa intrínseca ao processo de ensino atua como potencializadora na construção da autonomia intelectual de jovens e adultos trabalhadores, que precisam ser instigados à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana.

Sobre essa discussão, Ramos (2011, p.34), nos alerta que

É imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado

e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Importa destacar que o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, imbricados às dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura, estão consubstanciados a um ideal de Educação Profissional comprometida com a formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores, contrapondo-se ao mero treinamento operacional e estreito ajustamento ao mercado de trabalho. Defendendo esse ideal de EPT, Ramos (2011, p.30), argumenta que

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

As discussões travadas pelos autores até aqui, sinalizam que a consolidação da proposição do EMI apresenta-se como um projeto contra-hegemônico, e, nessa condição, exige embates políticos e correlação de forças.

Segundo Ciavatta (2010, p.88), historicamente, no Brasil, a formação profissional tem se traduzido em uma luta política constante, em que, de um lado apresenta-se a política do assistencialismo aliada à prática da aprendizagem meramente operacional, e do outro, tenta emergir uma proposta que se configura como humanizadora, ancorada sobre base unitária e que intenciona introduzir os fundamentos da técnica e das tecnologias no processo de formação dos jovens e adultos trabalhadores, mas resguardando o cuidado necessário para não desconsiderar o preparo intelectual, buscando efetivamente o resgate do homem na perspectiva da formação humana integral.

Reafirmando a relevância desse projeto de EMI, Garcia (2009, p.63) também enfatiza a necessidade de se construir

[...] uma proposta que supere a fragmentação, que busque a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico, onde o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo no sentido da politecnicidade, da educação tecnológica, sustentado pelos conceitos de trabalho, cultura, de ciência e de tecnologia.

A mesma autora defende ainda que a materialização desse projeto de EMI no cotidiano das instituições configura-se como a maneira mais estratégica para viabilizar a consolidação dos conhecimentos científicos e tecnológicos nesse nível

de ensino, contribuindo para a constituição de uma identidade. Segundo a autora, essa é uma forma de romper “[...] com os dois modelos já existentes, ou seja, não transformar toda a educação em propedêutica, nem toda educação em profissionalização” (GARCIA, 2009, p.62).

Associa-se a essa compreensão os estudos de Moura (2010, p.3), ao defender que a materialização do EMI no cotidiano das instituições que atuam com a EPT, considerando sua concepção pedagógica, princípios orientadores e diretrizes de ação, vai exigir

[...] ações desenvolvidas a partir de um planejamento que contemple, além da concepção e dos princípios norteadores, dimensões como financiamento, infraestrutura física, mútua colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada.

Sobre essa questão, Garcia (2009, p.19), também enfatiza que para a efetiva consolidação da proposta do EMI no interior das instituições, não será necessário apenas decisão política, mas, sobretudo, faz-se necessário que se viabilize as condições estruturais, materiais e humanas para sua materialização.

Nessa perspectiva, aliado às condições materiais, o EMI também requer, atenção pedagógica diferenciada, o que pressupõe a construção de projetos pedagógicos de cursos efetivamente ancorados na proposta pedagógica do EMI, com desenho curricular que fomente a efetiva articulação da formação geral com a formação profissional, que se materialize por meio da adoção de práticas pedagógicas integradoras que superem a mera justaposição de disciplinas, claramente evidenciada nos projetos pedagógicos de cursos do EMI de algumas instituições, em que se prevê um desenho curricular justaposto e não integrado, contrariando o que preconiza o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 em seu Art. 4º, § 2º,

Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004)

Os projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio na forma integrada, considerando sua forma de articulação integrada, precisam configurar-se

como projetos únicos e comprometidos com a articulação da formação geral e da formação profissional, de modo que sejam ofertadas concomitantemente e de forma efetivamente integrada, propiciando uma educação integral ao jovem e adulto trabalhador, atendendo dessa forma, às duas finalidades – prepará-lo para a atuação de qualidade socialmente referenciada no mundo do trabalho ou para a continuação de seus estudos em nível superior.

Esse é o desafio que se apresenta ao IFAM, e constitui-se objeto desse estudo: em que medida seus projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio na forma integrada, em especial os de Informática, vinculados ao eixo tecnológico⁹ de informação e comunicação, integrantes deste estudo, estão efetivamente ancorados na proposta pedagógica do EMI, como preconiza os diferentes aportes legais e documentos balizadores dessa política. E ainda, em que medida o EMI tem se materializado na prática pedagógica dos professores que atuam nesses cursos, contribuindo para promover o fortalecimento dessa proposta e da formação humana integral dos estudantes deste instituto. Com a realização desse estudo, intenciona-se fornecer subsídios para nortear e fortalecer as ações acerca do EMI no Instituto.

Nesse caminho, promover a formação cidadã e a formação para o trabalho no âmbito dos Institutos Federais requer o comprometimento político e pedagógico dessas instituições para considerarem como prioridade institucional o desenvolvimento de práticas que promovam a formação humana integral, consubstanciados na concepção do trabalho como elemento fundante do processo educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, em que se intencione a integração de todas as dimensões da vida dos sujeitos, constituindo-os como cidadãos históricos, éticos, reflexivos e políticos capazes de transformar a realidade

⁹ A Educação Profissional Técnica de Nível Médio desde 2008 adota a metodologia de organização de seus cursos baseada em EIXOS TECNOLÓGICOS. Segundo Machado (2010), a forma anterior de organização por Áreas Profissionais, considerando a diversidade das atividades econômicas, foi substituída pela concepção de “convergência Interdisciplinar”, privilegiando reunir os cursos em grandes Eixos Temáticos, considerando o acelerado progresso científico e tecnológico. Essa forma de organização por Eixos Tecnológicos possibilitou uma reestruturação disciplinar, evitando redundâncias e inflexibilidade curricular. Além disso, possibilitou a construção de ITINERÁRIOS FORMATIVOS mais flexíveis, diversificados e atualizados, atendendo aos reais interesses dos sujeitos e as possibilidades das instituições de EPT .

social e tornarem-se aptos para a atuação de qualidade socialmente referenciada no mundo do trabalho.

A atenção pedagógica mencionada anteriormente, também, e, sobretudo, pressupõe a formação de professores conhecedores das diretrizes de ação, dos princípios orientadores e das especificidades da EPTNM e do EMI, com perfil de mediadores do processo de ensino e aprendizagem, capazes de contribuir efetivamente para uma formação sólida, crítica e reflexiva dos estudantes desse nível de ensino, desenvolvendo concretamente práticas pedagógicas integradoras, sem incorrer no equívoco de apenas justapor disciplinas e de desenvolver aulas que busquem consolidar a mera aplicação instrumental dos conteúdos, esvaziando a aprendizagem de significados e sentidos.

Potencializando os debates travados até aqui sobre as potencialidades do EMI, discuti-se na subseção a seguir, a construção de projetos pedagógicos de cursos integrados ancorados na proposta do currículo integrado e na adoção de práticas integradoras.

1.2.3 Currículo integrado e práticas integradoras: Elementos essenciais na construção de projetos pedagógicos de cursos integrados

A construção de projetos pedagógicos de cursos integrados¹⁰ pressupõe, em sua composição, a construção de currículos integrados consubstanciados na concepção de formação humana integral dos sujeitos e na constituição de práticas pedagógicas integradoras que rompam com os conhecimentos fragmentados, desconexos e por vezes, incompreensíveis. Pressupõe ainda a construção coletiva, participativa e democrática.

¹⁰ Projetos Pedagógicos de Cursos Integrados ou Planos de Cursos Integrados constituem-se em projetos pedagógicos e políticos de curso fruto de uma ação intencional, definida coletivamente, portanto devem ser construídos de forma coletiva, buscando a identidade do curso. Devem trazer como principal proposição a construção de um currículo integrado que articule o ensino médio e a EPT. Segundo Araujo (2014), possuem dupla dimensão, uma vez que orientam um processo formativo, consubstanciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas pelo MEC, e consoante ao mundo do trabalho, ao atendimento as demandas específicas relativas à formação profissional. Devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico das instituições.

Esses dois elementos evidenciados: currículo integrado e práticas pedagógicas integradoras precisam ganhar materialidade nos projetos pedagógicos de cursos integrados das instituições e, sobretudo, na prática pedagógica dos professores para que a proposta do EMI possa se materializar e se consolidar no interior das instituições, configurando-se como uma proposta viável, potencializadora de aprendizagens significativas e promotora da formação humana integral, e ainda como uma proposta que apresenta melhores resultados pedagógicos e que propicia a inserção de jovens e adultos trabalhadores, com qualidade socialmente referenciada, no mundo do trabalho.

Cabe aqui destacar que o EMI não se resume apenas a um projeto pedagógico integrado ou a uma proposta curricular integrada e ainda a adoção de práticas pedagógicas integradoras. O EMI vai muito mais além, uma vez que traz em seu bojo uma proposta filosófica, epistemológica e política que agrega todos esses elementos já evidenciados, caracterizando-se, sobretudo, como uma proposta com conteúdo ético e político e como uma “[...] pedagogia contra hegemônica e possibilidade de formação orientada pela ideia de completude da formação humana, destacando o caráter político desta proposta” (ARAUJO, 2013, p.6).

Não como um fim em si mesmo, como já foi mencionado, mas como potencializadores da proposta do EMI, o currículo integrado e a adoção de práticas pedagógicas integradoras precisam ganhar materialidade no interior das instituições que atuam com a EPTNM, sob pena de o EMI tornar-se um projeto pedagógico infértil e sem potencialidades para a construção da formação humana integral dos jovens e adultos trabalhadores.

Mas antes de nos debruçarmos sobre a concepção de um desses elementos evidenciados, nesse caso, o currículo integrado, faz-se necessário compreender o conceito de currículo. Para facilitar essa compreensão, apoiamo-nos nas argumentações de Sacristán (2000, p.16),

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. [...] As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais

e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Nesse caminho, o currículo configura-se como um processo dinâmico, de construção histórica e social e fruto de conflitos e de interações sociais “[...] é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Em se tratando do currículo integrado, conceito central da proposta do EMI, este pressupõe a construção de um currículo que efetivamente integre a formação geral e a formação profissional, ambas estreitamente articuladas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Na prática, significa construir currículos efetivamente integrados, contextualizados e interdisciplinares, contrapondo-se a histórica fragmentação e compartimentação do conhecimento mencionada por Santomé (1998), ao explicitar sobre o processo de fragmentação da cultura escolar.

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva freqüência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade. Desta maneira, a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.

Romper com esta estrutura fragmentada do currículo é um dos principais desafios postos às instituições que ofertam o EMI, buscando a articulação efetiva entre a formação geral e a formação profissional, vinculadas aos eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Ramos (2007, p.16) nos ajuda nessa compreensão, advertindo que a proposição de integrar a formação geral com a formação profissional não significa subordinar as disciplinas da formação geral às da formação profissional, uma vez que esse processo demanda outra postura epistemológica, em que se faz

necessário recorrer a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade¹¹ e da visão totalizante da realidade.

Segundo a autora, “não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” (2007, p.17). Buscar a totalidade¹² do conhecimento na construção do currículo integrado é o que se pretende com a proposta do EMI, centrada na compreensão global do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade, ressaltando a unidade das diferentes disciplinas e formas de conhecimento.

Machado (2010, p.81) também nos auxilia nessa compreensão, argumentando que

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes, isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante. Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo.

¹¹ Segundo Pereira (2009), há que se afirmar interdisciplinaridade como um conceito historicamente e socialmente produzido, apresentando no campo epistemológico, no mundo do trabalho, e na educação, movimento de continuidade e ruptura em relação às questões que busca elucidar, e que simultaneamente a constituem. O caráter de continuidade da interdisciplinaridade tem implicações com questões, incessantemente, em pauta na história da humanidade, tais como: de que maneira e forma pode o homem conhecer? Como se dá a relação do homem com a natureza e a sociedade, de forma fragmentada, como fato isolado, ou de forma integrada em que o observado e/ou vivido está inserido numa rede de relações que lhe dá sentido e significado? A partir de que forma e sentido pode o homem transmitir esse conhecimento? O caráter de ruptura no que a interdisciplinaridade é chamada a responder, ou seja, a fragmentação do saber, instituída pela ciência moderna sob a égide do capital, do mundo do trabalho e da cultura, e transmitida pela prática educativa. (Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>> Acesso em: 28 Jan. 2017)

¹² O significado de totalidade no dicionário Aurélio, configura-se como “1. Conjunto de todas as partes que formam um todo; o todo. 2. Soma total”. De acordo com Ramos (2009), “o currículo formal exige a seleção e a organização desses conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., mas a integração pressupõe o reestabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados. Como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade [...] O ‘currículo integrado’ organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias”. (Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>> Acesso em: 28 Jan. 2017)

Ainda nessa discussão travada sobre a estrutura fragmentada do currículo e seu rompimento, por meio da formação omnilateral dos sujeitos pretendida pelo EMI, Ramos (2009), argumenta que

[...] as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Esta proposta integra, ainda, formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Desse princípio, que se torna eixo epistemológico e ético-político de organização curricular, decorrem os outros dois eixos do 'currículo integrado', a saber: a ciência e a cultura.

Importa mencionar que essa outra postura epistemológica requerida, pressupõe uma necessária articulação entre os docentes que atuam com a formação geral e a formação profissional e pressupõe ainda uma prática pedagógica que efetivamente expresse o diálogo entre todas as perspectivas curriculares, requerendo espaço-tempo para a materialização dessa articulação e vontade política para promovê-la. É o que defende Ramos (2007, p. 16) quando explicita que

[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa, cada qual de seu lugar; o professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.

Essa totalidade pretendida na materialização do currículo integrado pressupõe a adoção de práticas pedagógicas integradoras, outro desafio que se apresenta às instituições que atuam com o EMI na materialização da concepção de formação humana integral.

Segundo Araujo (2013, p.1),

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. [...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos a cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Essas ações formativas integradoras mencionadas pelo autor, compreendidas como práticas pedagógicas integradoras pressupõem a integração entre teoria e prática e requerem nova postura diante da ação educativa, pressupõem a integração

curricular, a interdisciplinaridade, a contextualização e a adoção de projetos integradores, e pressupõe, sobretudo, “[...] compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social” (ARAUJO, 2013, p.7).

Machado (2010, p.82), também contribuindo com as discussões sobre o currículo integrado e o princípio da contextualização na sua construção, partindo do pressuposto de sua necessária vinculação à realidade dos estudantes, argumenta que o currículo no EMI deve estar estreitamente vinculado

[...] à vida dos educandos, à dinâmica da intervenção e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais, relevantes que estes vivenciam. Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos a partir de suas experiências de vida, que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los.

Considerar o princípio da contextualização na construção do currículo integrado pressupõe não partir da mera justaposição de conteúdos e mera justaposição de disciplinas, que costuma ocorrer no desenvolvimento do EMI, justaposição que não promove o necessário diálogo entre esses conteúdos. Daí decorre a necessidade de uma prática pedagógica contextualizada e integradora, capaz de considerar as diferentes dimensões da vida dos estudantes e as práticas sociais as quais estão inseridos.

No conjunto dessas práticas integradoras, um rol de estratégias pedagógicas pode ser listado, dentre as quais: encontros pedagógicos, oficinas, reuniões pedagógicas, aulas práticas, seminários, visitas técnicas integradas, jogos didáticos, estudos de caso entre outras, mas que para serem consideradas como efetivamente integradoras pertencentes a um projeto libertário, precisam ser “[...] orientadas pela ideia de integridade da formação humana e comprometidas com a ampliação das capacidades humanas, na perspectiva da transformação social” (ARAUJO, 2013, p.7).

Importa destacar que as práticas integradoras não se configuram como o único caminho para a construção de uma formação humana integral, pois como afirma Araujo (2013, p.2),

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio, pois há uma miríade de

procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer mais ou menos a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

Araujo (2013), ainda nos faz um alerta pertinente sobre a compreensão reducionista das práticas integradoras como panaceia para todos os males do EMI, argumentando que

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação (p.3).

Ramos (2008), coadunando-se com ideias de Araujo, também nos adverte que integrar Ensino Médio e Educação Profissional se reveste em um significado peculiar, além de se constituir em um desafio que ultrapassa a mera adoção de práticas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, uma vez que, segundo a autora,

[...] implica num compromisso de construir uma articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como síntese da formação geral e específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados (p.12).

As práticas integradoras e o currículo integrado, nesse contexto, configuram-se como elementos essenciais para a consolidação da formação humana integral, mas não como os únicos com a possibilidade de fomentar uma educação unitária. A atitude docente integradora, como sinaliza Araujo (2013), também é fator determinante para a construção de práticas pedagógicas de integração que representem um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática. Segundo o autor,

[...] práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais, afinal a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar. (ARAUJO, 2013, p.16)

Partindo do pressuposto que as práticas pedagógicas podem ou não ser integradoras, tendo em vista os objetivos e finalidades com que são desenvolvidas,

o horizonte para práticas pedagógicas integradoras no EMI deve ser a adoção de práticas preocupadas e orientadas para a formação humana integral, tendo como foco a emancipação social e a promoção da autonomia dos sujeitos. Essas práticas pedagógicas integradoras, assim configuradas, capazes de promover a recomposição da totalidade e pautadas em um projeto de sociedade que vise á transformação social, possuem reais possibilidades de efetivar a integração entre o ensino médio e a EPT, mesmo diante de um cenário econômico, político e social que perpetua a fragmentação em todas as esferas, materializando assim a proposta do EMI no interior das instituições que atuam com a EPTNM. De acordo com Moura (2014), é preciso atuar em meio às contradições desse modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para a sua superação.

Importa mencionar que a materialidade do EMI no interior das instituições que atuam com a EPTNM perpassa, necessariamente, pelo investimento na formação continuada dos professores que atuam na EPTNM, uma vez que estes precisam compreender a proposta filosófica e pedagógica desse ideário e, sobretudo, revestirem-se de outra postura pedagógica que rompa com o modelo cultural de hierarquização e fragmentação do conhecimento, em prol de uma postura pedagógica que compreenda o processo de ensino e aprendizagem como um processo complexo e global.

Cabe destacar que a formação continuada a que nos referimos, busca a transformação da prática pedagógica dos professores, por meio da adoção de estudos, pesquisas, reflexões e da compreensão de novas concepções. Pressupõe um processo permanente de aperfeiçoamento de suas práticas e da busca pela consolidação de saberes necessários à sua prática profissional. Importa mencionar que para serem consideradas significativas e efetivamente potencializar a atuação dos professores, precisa considerar a realidade e o campo de atuação do professor, precisa valorizar os saberes construídos por esse professor, seja os saberes curriculares ou os saberes construídos na prática pedagógica, que são resultantes da relação imbricada entre teoria e prática.

Nesse caminho, na subseção a seguir, avança-se para as discussões sobre a formação de professores para atuação na EPT, sinalizando-se alguns horizontes possíveis para sua concretização.

1.3 Formação de professores para atuação na EPT: horizontes possíveis¹³

Os diálogos envolvendo a política de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vêm cada vez mais ganhando espaço no contexto nacional, considerando as mudanças estruturais ocorridas no mundo do trabalho e nas proposições legais e políticas da Educação Profissional e Tecnológica. Retomando algumas discussões travadas por teóricos que se debruçam nos estudos e pesquisas sobre a política de formação de professores para a EPT, evidencia-se a necessidade latente de construção de uma política de formação de professores duradoura, propositiva e efetiva que atenda às especificidades dessa modalidade de ensino, uma vez que um número significativo de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente, aqueles vinculados aos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, necessitam de formação para promover a concretização teórica e prática dos pressupostos pedagógicos do Ensino Médio Integrado em suas instituições.

Sobre isso, Machado (2011, p.694) adverte-nos que muitos professores compreendem erroneamente a proposta do EMI, a partir dos pressupostos delineados pela Lei nº 5.692/71, considerando que esta é apenas uma justaposição das disciplinas que compõem a parte propedêutica com a formação profissional. Aqui cabe destacar que uma parcela expressiva desses profissionais, considerando as lacunas existentes em sua formação inicial, somadas ao incipiente processo de formação continuada, não demonstram compreender os pressupostos teóricos do Ensino Médio Integrado, a concepção pedagógica que norteia suas ações, os princípios orientadores e suas diretrizes de ação.

Quando se considera a expressiva expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidencia-se que houve o ingresso de um número significativo de professores nos Institutos Federais que não possuem

¹³ Esta seção foi publicada anteriormente sob a seguinte referência: OLIVEIRA, Rosangela Santos de; ALMEIDA, Adriana Neves de; ANDRADE, Luciani Andrade de; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **Formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica – horizontes possíveis**. Natal: III CONEDU, 2016. Para esta dissertação ela foi reescrita com algumas alterações e inserções a fim de adequar-se ao conjunto do texto.

experiência prática nessa forma de ensino, principalmente, quanto às especificidades e nuances desse processo de articulação da Educação Básica à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Cabe destacar que ao longo desse processo de expansão, têm ingressado professores com formação distinta, licenciados, bacharéis e tecnólogos, que apesar da formação inicial nas suas respectivas áreas de formação, ainda não apresentam conhecimentos pedagógicos necessários para atuação de qualidade socialmente referenciada na EPTNM e, em especial, no EMI, considerando as especificidades dessa modalidade e forma de oferta.

Sobre isso, Moura (2014a, p.7) argumenta que

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Nesse sentido, em se tratando dos bacharéis e tecnólogos, faz-se necessário investimento na formação pedagógica desses profissionais, aliando às discussões sobre o currículo integrado e os pressupostos da formação humana integral nos moldes dos parâmetros da EPT.

Quanto aos licenciados, por sua vez, vinculados às disciplinas da formação geral, e que se pressupõe já possuir formação pedagógica, construída ao longo de seu processo de formação inicial, também demonstram dificuldades para desenvolver na prática a proposta do currículo integrado, uma vez que não tiveram a oportunidade de travar discussões sobre os princípios educativos, do trabalho e da pesquisa, da ciência, da tecnologia e da cultura e sua necessária integração, limitando-se apenas a teorizações sobre processos interdisciplinares, sem unir a uma prática. Estes, a exemplo dos bacharéis e tecnólogos, também precisam, previamente, de formação continuada sobre a temática que os credencie e potencialize para efetivação e materialização do EMI em suas instituições.

No intuito de qualificar a ação desses professores na materialização e operacionalização do EMI, torna-se necessário fomentar um processo de reflexão sobre a prática pedagógica desses professores que atuam na EPTNM,

consubstanciados pelas proposições teóricas da real concepção de “integração” que o EMI nos apresenta, ancorados na perspectiva da politecnicidade e da formação humana integral. Para consolidar o EMI no cotidiano de suas instituições, esses professores precisam estar minimamente fundamentados. Sabe-se que essa não é tarefa fácil, como reafirma Machado (2011, p. 694),

Pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre a teoria e a prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

Importante destacar que a obtenção de avanços didáticos e pedagógicos no processo de efetivação do EMI e do currículo integrado no cotidiano dos Institutos Federais, em especial, pressupõe investimentos em formação continuada. Contudo, essa não é uma prática que se materializa cotidianamente nas instituições de forma geral. Portanto, mudar essa realidade vai requerer incluir essa ação na pauta e no planejamento estratégico dessas instituições, materializando-se como uma ação sistemática e propositiva, possibilitando aos professores a oportunidade de formação continuada que pode se processar em cursos formais, em discussões travadas nas reuniões pedagógicas, na troca de experiências entre os pares, na experiência de práticas pedagógicas integradoras e planejadas e que possam ocorrer de maneira mais sistematizada e efetiva, o que requer espaço-tempo e vontade política para a sua materialização nas instituições.

Ainda nesse caminho de avanços pedagógicos e didáticos, apresenta-se como necessária outra ação, além da formação continuada, que diz respeito ao fomento do processo de articulação e interlocução entre os professores da formação geral e da formação profissional, que precisa ser promovida e planejada pela gestão no âmbito macro e micro das instituições, de forma a possibilitar a realização de reuniões coletivas focadas no estudo da proposta pedagógica do EMI e no planejamento, análise e construção do currículo integrado, sem perder de vista a necessária convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar para atuar na sociedade e que tipo de sociedade se pretende construir.

Faz-se necessário ainda fomentar no interior dessas instituições os estudos e análises de estratégias e metodologias ativas que se convertam em práticas

pedagógicas integradoras, metodologias potencialmente relevantes para a materialização do EMI, uma vez que contribuem significativamente na organização dos conhecimentos, promovendo o incentivo à realização de pesquisas, além de contribuir para o estabelecimento de uma relação entre os saberes das diversas áreas, oportunidade em que se articula concretamente a formação geral com a formação profissional.

Legitimando a relevância dessa articulação, Pena (2011, p.102) recomenda oportunizar aos professores espaços coletivos de discussões e de formação com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica, por meio da troca de experiências entre os profissionais da EPTNM, oportunizando a socialização de experiências cognitivas, metodológicas e até afetivas. A autora defende que a construção dessa cultura de formação continuada se converte em significativa contribuição para potencializar a prática pedagógica desses professores e tendem a transformar essas instituições promotoras dessa prática em “lócus de formação”.

Reafirmando essa perspectiva, o documento base que apresenta a proposta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio, aponta a necessidade de formação continuada, assim como de mudança na cultura pedagógica das instituições, em que se busque romper com a fragmentação dos conhecimentos, sinalizando que “[...] a formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política” (BRASIL, 2007, p.33).

Para Moura (2014a, p.11), a relevância da formação continuada dos professores para atuarem na EPTNM, consubstanciados na proposta da formação humana integral e da escola unitária, justifica-se por

proporcionar elementos para que o docente possa se posicionar de forma contra hegemônica, colaborando na construção e materialização de políticas públicas duradouras e coerentes com as necessidades dos sujeitos da educação profissional e da sociedade brasileira.

Nesse contexto, faz-se necessário lançar um olhar mais apurado para a problemática da formação de professores para a EPTNM, especialmente para aqueles que atuam no EMI. Tal ação requer buscar garantias de mudanças desse cenário, consubstanciados na materialização do que preconizam os aportes legais sobre a formação de professores, fomentando e implementando ações formativas e

propositivas no âmbito das instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a LDB n° 9394/96, em seu título VI e artigos 61 a 67, estabelece as macrodiretrizes para a formação dos profissionais da educação, expressando, em seu inciso II, artigo 67, que a valorização dos professores se dará, dentre outros fatores, mediante “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Santos, Ferreira e Araujo (2012, p.8), ao analisar essa proposição da lei, argumentam que,

[...] reforça-se a exigência para cursos de formação que supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de acordo com as exigências que se colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade.

Nesse mesmo caminho, a Resolução CEB/CNE n° 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTNM, em seu título IV, artigo 40, também destaca o compromisso efetivo que se deve ter com a formação de professores para atuar especificamente na EPTNM, preconizando que,

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012, p.12)

Vale destacar que as DCN para a EPTNM evidenciam a relevância do princípio orientador a pesquisa como princípio pedagógico, capaz de fomentar a articulação entre pesquisa e ensino na formação de professores e na formação de jovens e adultos trabalhadores. Nesse caminho, os professores que atuam na EPT ao longo do desenvolvimento do processo formativo, devem buscar integrar pesquisa e ensino, possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores uma educação em essência formadora, que desenvolva o espírito de investigação e propicie a construção do conhecimento. Nessa medida, outro grande desafio que se apresenta aos professores que atuam nos Institutos Federais e instituições de EPT consiste em harmonizar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Continuando as discussões sobre a formação de professores, a nova Resolução CNE n° 2 de 9 de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior, ainda na perspectiva de materializar o que preconiza o aporte legal, define, em seu art. 3º a quem se destina a formação inicial e continuada, sinalizando que,

A formação inicial e continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, Educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p.3).

Vale evidenciar que a DCN para a formação de professores (BRASIL, 2015, p.5), ao evidenciar a relevância da formação inicial e continuada de professores para atuação em todos os níveis, também faz um reforço à relevância da formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sinalizando a necessidade de se investir na formação desses profissionais para garantir uma atuação com qualidade socialmente referenciada na EPT.

Para tanto, preconiza um conjunto de princípios que devem balizar o processo de formação e ainda balizar a prática pedagógica dos professores. Destaques para

II- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

Cabe considerar que, mesmo com todo esse aporte legal apontando horizontes viáveis para a formação de professores, em especial os que atuam na EPT, as ações formativas ainda apresentam-se incipientes, sinalizando um cenário que demonstra a necessidade imperiosa e inadiável da formação de professores para atuação com qualidade socialmente referenciada na Educação Profissional e

Tecnológica, e da construção de uma política de formação de professores duradoura, propositiva e efetiva que não se limite apenas a ações pontuais e dispersas como tem acontecido historicamente. Nesse sentido, Moura (2008, p.39) argumenta que

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar riqueza e aumentar o fosso entre os indivíduos e os excluídos.

Partindo dessa premissa, uma EPT com qualidade socialmente referenciada, pressupõe um quadro de professores com formação sólida e reflexiva; com atuação com qualidade socialmente referenciada em sala de aula, com postura de pesquisadores de sua prática e mobilizadores de conhecimentos, sempre atentos às novas exigências do mundo do trabalho. Forjados nesse perfil, serão capazes de contribuir para desenvolver nos jovens e adultos trabalhadores, as habilidades necessárias para atuação no mundo do trabalho, fortalecendo o domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos, sociais e principalmente, desenvolvendo e potencializando a dimensão da formação humana. E isso pressupõe, segundo Moura (2014a, p.12), ter como referência

[...] um tipo de formação que lhes permita, por meio do trabalho, contribuir para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida; que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica; e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados.

Nesse mesmo caminho, problematizando o perfil do professor da EPT, Araujo (2008, p.9), defende que o novo perfil recomendado para um professor que atua na EPT, deve permitir que ele seja

Intelectual; problematizador, mediador do processo ensino-aprendizagem, promotor do exercício da liderança intelectual, orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania contém e orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

Fazendo um reforço a esse perfil requerido, Machado (2008, p.17), argumenta o professor para atuar no Ensino Médio Integrado à EPT deve

[...] saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e

universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão.

Nessa mesma linha, e tomando o professor da área de Biologia como exemplo, Moura (2014a, p.36), nos auxilia na compreensão dessa postura requerida para o professor que atua no EMI, explicitando que

O professor de Biologia tem de dominar os conceitos dessa ciência profundamente, pois não se pode ensinar o que não se sabe. Deve ter domínio sobre os saberes didático-pedagógicos para fazer as mediações necessárias ao processo de apropriação, por parte dos estudantes, desses conhecimentos. Ressalte-se que essa é uma particularidade da profissão docente, pois nas outras profissões não é exigência intrínseca a capacidade de ensinar os conhecimentos a elas inerentes. Mas, voltando ao professor de Biologia, pode-se afirmar que o domínio desse campo científico e dos saberes didático-pedagógicos não bastam se o referencial é a formação humana integral, emancipatória. Se esse é o referencial, o professor de Biologia terá de compreender essa ciência e suas tecnologias em relação com as demais e com a sociedade em geral, com a produção material da vida, enfim como parte de uma totalidade. Terá de compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico e as aplicações decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medida tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivos. Dessa forma, é imprescindível o compromisso ético-político.

Como se pode observar, além da compreensão filosófica e pedagógica da proposta do EMI, os professores que atuam na EPTNM também, e, sobretudo, precisam se constituir de compromisso ético e político para materializar uma proposta contra hegemônica no interior de instituições marcadas pela lógica do capital. Isso significa dizer, segundo Moura (2014a, p.35) que

O grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

Ainda sobre o desafio que se apresenta para a formação dos professores que atuam na EPTNM, Machado (2011, p.694) argumenta que esse desafio

[...] Manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais, enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeitos de direitos e da palavra.

Importa mencionar que diante dos desafios apresentados, algumas instituições ainda insistem em atuar na contramão dessas propostas, desconsiderando os horizontes legais e teóricos que apontam para a relevância do processo de formação de professores e para a construção de um perfil de professor forjado para atuação do EMI, pois como afirma Machado (2011, p.691), “[...] ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”.

Neste mesmo caminho, Bazzo (2015, p.21) também chama a atenção para o fato de que as instituições continuam absorvendo os docentes que pouco ou nada dominam das questões didáticas, pedagógicas ou práticas inovadoras, desde que estes sejam profissionais reconhecidos pela sua competência técnica na área de atuação, relegando, dessa forma, a segundo plano, a formação didático-pedagógica desses profissionais. Então, como mudar essa realidade, considerando as transformações que se tem processado do mundo trabalho e ainda “[...] a dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental, a vida em sociedade” (MACHADO, 2011, p.693).

Segundo Machado (2011), não se pode perder de vista que novas exigências são requeridas aos professores para a atuação com qualidade socialmente referenciada, transformando o exercício da docência em uma ação mais complexa, uma vez que exige práticas pedagógicas mais coerentes, mais consistentes, que promovam o diálogo e a participação dos jovens e adultos trabalhadores em todas as fases do processo educativo.

Diante desse quadro evidenciado, investir na atualização de conhecimentos dos professores e no consequente fomento de novas e efetivas práticas pedagógicas integradoras, pressupõe ponto chave e definidor para a materialização do EMI no interior das instituições que atuam com a EPT. Para tanto, todos os sujeitos envolvidos com a Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, os professores, tem o desafio de superar as barreiras entre a EPT e a Educação Básica, buscando integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da formação humana integral e emancipação dos sujeitos.

Nesse contexto, a formação pedagógica e continuada dos professores da EPT deve ganhar dimensões importantes no âmbito das instituições envolvidas com essa modalidade de ensino, em que se busque desenvolver programas de formação pedagógica com vistas a potencializar a atuação de seus professores, oportunizando a eles a continuidade de sua formação, após seus estudos em nível superior, considerando a rápida evolução dos conhecimentos em todos os campos. Sem contar que, segundo Bazzo (2015, p.19),

A necessidade de formação contínua, hoje em dia, é questão de sobrevivência. O mundo do trabalho e das relações sociais tornou-se mais difícil, mais complexo e quem se comportar segundo os padrões antigos se arrisca a ingressar na fila dos “equipamentos” obsoletos.

Como se pode observar, os Institutos Federais, em especial o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e as demais instituições que atuam com a EPTNM no país, considerando esse contexto, tem um grande desafio, traduzido na busca por mecanismos que possam garantir a construção desse perfil de professor requerido. Desafio que se amplia, quando historicamente, não se tem investido na formação inicial e continuada dos professores que atuam diretamente nessa modalidade de ensino.

Dando prosseguimento às discussões travadas até então, apresentamos, no capítulo seguinte, o caminho metodológico que foi traçado para o desenvolvimento da pesquisa sobre o contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, objeto central de análise.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DESCRIVENDO O PERCURSO INVESTIGATIVO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

Com a finalidade de responder às formulações centrais da pesquisa e aos objetivos propostos, que estão centrados, na compreensão do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC; na investigação sobre a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC; na investigação da concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC, e por fim, na identificação de que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana integral, delineia-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, partindo do pressuposto de que se constitui como a mais adequada para essa finalidade, uma vez que se configura como pesquisa no campo social e educacional, portanto, rica em contradições sociais.

Associa-se a essa compreensão, os estudos de Chizzotti (2014, p.28), quando argumenta que

As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a este tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação.

Nesta medida, Strauss e Corbin (2008, p.18) também corroboram com essa compreensão, uma vez que defendem que a pesquisa qualitativa nos apresenta uma

maneira de pensar sobre a realidade social e estudá-la “[...] as pesquisas nos conduzem para um entendimento maior de como o mundo funciona”.

Também apoiados nessa premissa, Weller e Pfaff (2013, p.29) argumentam ainda sobre a importância da pesquisa qualitativa, ponderando

[...] Se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se nessa perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

Nessa perspectiva, considerando a natureza do objeto de pesquisa, traduzido no estudo do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, considerando o recorte histórico de 2012 a 2017, com diferentes sujeitos, contextos e nuances, a abordagem qualitativa configura-se como mais indicada, uma vez que, como afirma Chizzotti (2014, p.28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção especial”.

Aprofundando-se um pouco mais sobre a abordagem qualitativa, Stake (2011, p.41), também nos traz contribuições para sua compreensão, esclarecendo que

É comum que as pessoas suponham que a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, e ela é, mas a abordagem qualitativa é igualmente conhecida [...] pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coletânea de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação.

Na defesa pela relevância e validade da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2014, p.58) argumenta que

[...] a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam e nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Neste mesmo caminho, coadunando-se com as ideias de Chizzotti, Stake (2011), faz um reforço às características da abordagem qualitativa, sinalizando que os fenômenos que se apresentam, imbricados a muitas ações coincidentes, passa a requerer, para compreendê-los de forma efetiva, que se disponha de amplos contextos, sejam eles temporal, espacial, histórico, político, econômico, cultural, social e pessoal.

No que concerne à escolha dos caminhos a serem trilhados nessa trajetória investigativa, destacamos ainda que o percurso metodológico delineado consubstanciou-se na utilização da ferramenta analítica da Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2016), configura-se como uma “[...] metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (p. 13).

Nessa perspectiva, com foco na construção de novas compreensões sobre o contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, desenvolveu-se a pesquisa nos escritos dos Projetos Pedagógicos de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC, assim como nos escritos de alguns documentos balizadores da proposta pedagógica do IFAM, aqui definidos: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/IFAM – 2014-2018, os Relatórios dos Encontros Pedagógicos – ENPEDs realizados pela Pró-Reitoria de Ensino e ainda nos escritos da Portaria Nº 18/2017 – PROEN/IFAM que versa sobre o Processo de Avaliação dos Cursos da EPTNM e sobre o Processo de (Re)construção das Matrizes Curriculares dos Cursos da EPTNM.

Nesse caminho, considerando a necessidade de imersão não só nos escritos já produzidos e anteriores à referida pesquisa, mas também nos discursos produzidos pelos diferentes sujeitos pesquisados, utilizou-se o questionário como instrumento que possibilitou, por meio dos dados levantados, a busca pela compreensão da percepção dos diferentes sujeitos e seus múltiplos mundos, construídos a partir de seus diferentes pontos de vista.

A representação gráfica a seguir demonstra como o caminho metodológico da pesquisa foi delineado para responder às problematizações relativas ao contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM (figura 4).

Figura 4 - Caminho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria; 2017.

Na seção seguinte, para melhor compreensão de alguns aspectos desses múltiplos mundos, realizamos a caracterização do lócus em que a pesquisa se desenvolveu, assim como dos atores sociais, que por meio de seus discursos, contribuíram para a compreensão do contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM.

2.1 Caracterização do lócus e dos atores sociais da pesquisa

Quanto ao lócus da pesquisa, foram definidos 03 (três) *campi* dos 15 (quinze) que atualmente integram o IFAM. São eles: *Campus Coari (CCO)*; *Campus Manaus Centro (CMC)* e *Campus São Gabriel da Cachoeira (CSGC)*. Destaca-se que esses *campi* já integravam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quando da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 29 de dezembro de 2008, portanto configuram-se como *campi* já consolidados, com uma longa caminhada na oferta e operacionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Amazonas.

Esses *campi* também são precursores na oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada. Cabe destacar ainda que, atualmente, esses *campi*

ofertam diferentes cursos em diferentes níveis, formas e modalidades, atendendo ao que preconiza a Lei de criação dos Institutos Federais. A seguir apresentaremos apenas os Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada desenvolvidos em cada um deles (Quadro 2).

Quadro 2 - Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada (CMC, CCO e CSGC)¹⁴

| CAMPUS | CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO | FORMA | ANO | RESOLUÇÃO DE APROVAÇÃO |
|--|-------------------------------------|--------------|------------|---|
| COARI (CCO) | Redes de Computadores | Integrada | 2012 | Resolução de Aprovação nº 17 - 25/05/2016 CONSUP. |
| | Manutenção e Suporte em Informática | Integrada | 2012 | Resolução de Aprovação nº 28 - 22/09/2014 CONSUP. |
| | Informática | Integrada | 2012 | Resolução de Aprovação nº 28 - 22/09/2014 CONSUP. |
| | | | 2016 | Resolução de Aprovação nº 17 - 25/05/2016 CONSUP. |
| MANAUS CENTRO (CMC) | Informática | Integrada | 2011 | Resolução de Aprovação nº 53 - 26/12/2013 CONSUP. |
| | Edificações | Integrada | 2011 | Resolução de Aprovação nº 53 - 26/12/2013 CONSUP. |
| | Mecânica | Integrada | 2011 | Resolução de Aprovação nº 71- 09/11/2015 CONSUP. |
| | | | 2014 | Resolução de Aprovação nº 88 - 23/12/2015 CONSUP. |
| | Eletrotécnica | Integrada | 2011 | Resolução de Aprovação nº 71- 09/11/2015 CONSUP. |
| | Química | Integrada | 2011 | Resolução de Aprovação nº 71- 09/11/2015 CONSUP. |
| 2012 | | | | |
| 2015 | | | | |
| SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (CSGC) | Administração | Integrada | 2010 | Resolução de Aprovação nº 32 - 19/05/15 CONSUP. |
| | Agropecuária | Integrada | 2010 | Resolução de Aprovação nº 32 - 19/05/15 CONSUP. |
| | Meio Ambiente | Integrada | 2010 | Resolução de Aprovação nº 32 - 19/05/15 CONSUP. |
| | Informática | Integrada | 2014 | Resolução de Aprovação nº 32 - 19/05/15 CONSUP. |

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM; 2016.

¹⁴ Os Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC tem sua autorização de funcionamento a partir da aprovação no Conselho Superior do IFAM (CONSUP), de seus PPC's, de acordo com o ano de implantação. Dessa forma, cada curso descrito no Quadro 2 foi devidamente autorizado pelas respectivas Resoluções sinalizadas. Cabe destacar que o ano de aprovação no CONSUP, em alguns momentos, acontece após a data de início do curso, considerando o trâmite processual para aprovação. Cabe destacar ainda que todos os PPC's sinalizados no Quadro 2 tiveram sua autorização por meio de Resolução do CONSUP "Ad Referendum", antes da validação final pelas respectivas resoluções indicadas no referido quadro. Importa mencionar ainda que atualmente todos os Cursos Técnicos de Nível Médio nas diferentes formas de oferta do IFAM já possuem sua Resolução definitiva de aprovação no CONSUP, um total de 212 cursos (Informações obtidas na Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Coordenação Geral de Educação Profissional em JUN. de 2016).

Importa mencionar que, inicialmente, no processo de construção da pesquisa, pensou-se em trabalhar com os 5 (cinco) *campi* que iniciaram a trajetória do IFAM na nova configuração enquanto Instituto Federal: CMC, CMZL, CMDI, SCGC e CCO. No entanto, considerando que os *campi* selecionados, a partir da análise do universo de cursos e turmas de EMI ofertados, apresentariam um grande volume de informações, e no intuito de delimitar o espectro da pesquisa, foi definido que desenvolveríamos a pesquisa somente com os *campi* que tivessem a oferta dos mesmos cursos. Diante desse critério estabelecido, o campo empírico da pesquisa ficou delimitado aos *campi* CMC, CCO e CSGC, uma vez que os 3 (três) *campi* desenvolvem a oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, e assim os sujeitos da pesquisa foram estabelecidos com base na vinculação ao Curso Técnico de Nível Médio em Informática e ainda, na sua atuação na gestão local e na gestão macro da instituição.

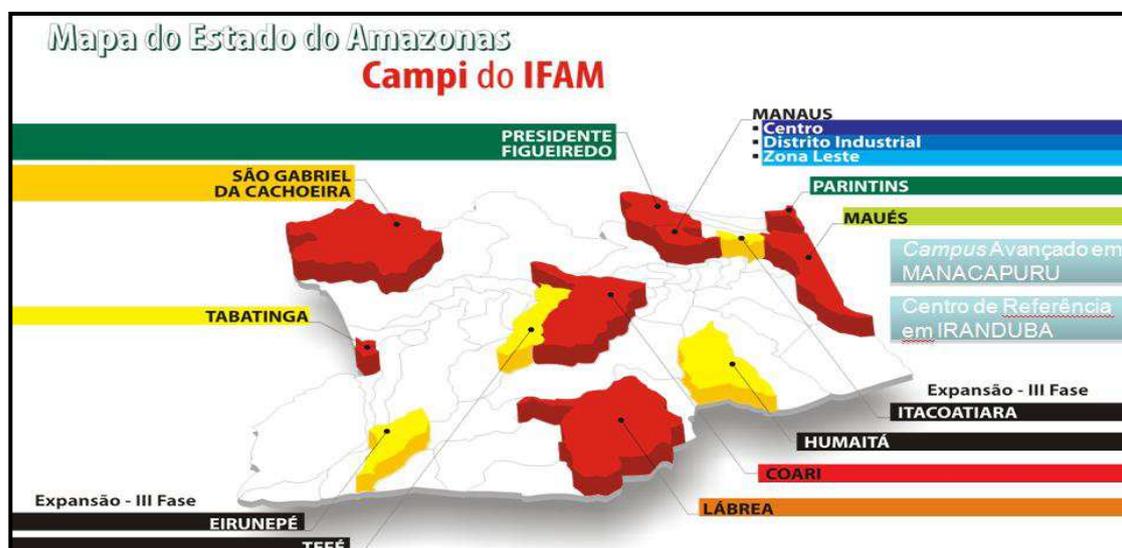
Como já mencionado, considerando o leque variado de cursos ofertados pelos referidos *campi*, optou-se por desenvolver a pesquisa com foco nos Projetos Pedagógicos de Cursos dos Cursos Técnicos de Nível em Informática na Forma Integrada, vinculados ao Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, configurando-se como foco dessa investigação, uma vez que são cursos comuns a todos os 03 (três) *campi*, portanto critério de delimitação utilizado, considerando que essa delimitação contribuiu para facilitar o processo de comparação e análise dos dados levantados, delimitando o objeto da pesquisa.

Iniciando o processo de caracterização do lócus da pesquisa, apresentamos em linhas gerais como se deu a nova constituição do IFAM em sua configuração atual. Com a missão de promover com excelência a educação, a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, a partir de 29 de dezembro de 2008, por meio do Decreto nº 11.892 que cria os Institutos Federais, o IFAM passa a ser constituído pela fusão das 03 (três) instituições federais que atuavam no Estado do Amazonas, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM), hoje *Campus* Manaus Centro (CMC); o CEFET/AM, por sua vez, também já atuava com duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), uma situada no Distrito Industrial de Manaus, hoje *Campus* Manaus Distrito Industrial (CMDI) e a outra em Coari, Hoje *Campus* Coari

(CCO); a Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAF-Manaus/AM), situada na zona leste da cidade, hoje *Campus* Manaus Zona Leste (CMZL) e ainda a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (EAF-SGC/AM), hoje *Campus* São Gabriel da Cachoeira (CSGC), instituições autônomas com trajetória histórica, reconhecidas pela sua qualidade na oferta de Educação Profissional (IFAM, 2014).

O IFAM, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional, Tecnológica e Superior nas diferentes áreas do conhecimento e modalidades de ensino, passa a ampliar ainda mais seu raio de atuação no Estado, ofertando cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Ensino Superior de Graduação, Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* a 14 *campi* distribuídos nos municípios de Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manaus (com 03 *campi* – Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé, 01 (um) *campus* Avançado no município de Manacapuru e 01 (um) Centro de Referência no município de Iranduba, como se observa na figura 5 (IFAM, 2014).

Figura 5 - Mapa do Estado do Amazonas e campi do IFAM



Fonte: <<http://www.ifam.edu.br/portal/prodin>>. Acesso em 27 Jun. 2016.

Cabe destacar que além dos 14 (quatorze) *campi*, 01 (um) *Campus* Avançado e 01 (um) Centro de Referência, o IFAM também atua em 23 (vinte e três) Polos de

EaD distribuídos nos Estados do Amazonas e Roraima, no âmbito do Programa e-Tec Brasil e UAB (figura 6).

Figura 6 - Mapeamento da Ação do IFAM



Fonte: <<http://www.ifam.edu.br/porta1/prodin>>. Acesso em 27 Jun. 2016.

Como mencionado anteriormente, nosso foco de análise centrou-se nos 03 (três) *campi* já consolidados do IFAM, cuja atuação na oferta da EPT já se processava, mesmo antes da constituição dos Institutos Federais em 2008 - *Campus Coari* (CCO); *Campus Manaus Centro* (CMC) e *Campus São Gabriel da Cachoeira* (CSGC), os quais serão brevemente apresentados nas subseções a seguir.

2.1.1 Campus Manaus Centro

O *Campus Manaus Centro* (CMC) desde 1909, quando ainda era a Escola de Aprendizes Artífices, constrói sua trajetória histórica no Estado do Amazonas e no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fazendo parte dos seus 105 anos de história. Como descrito anteriormente, em linhas gerais, já atuou como Liceu Industrial de Manaus, como Escola Técnica Federal de Manaus, como Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) e ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM), até que, em 2009, inicia uma nova trajetória na Educação Profissional e Tecnológica, compondo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM (IFAM, 2014).

O *Campus Manaus Centro* (CMC) em sua configuração atual (figura 7) oferta um leque variado de cursos, atuando com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com Cursos Tecnológicos, Licenciaturas e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* nas modalidades presencial e a distância.

Figura 7 - Campus Manaus Centro



Fonte: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/institucional>>. Acesso em 27 Jun. 2016

Em se tratando especificamente da EPTNM, o referido *campus* oferta Cursos Técnicos de Nível Médio nas diferentes formas (Integrada, Concomitante, Subsequente e Integrada à EJA), vinculados aos Eixos Tecnológicos de Informação e Comunicação, Ambiente e Saúde, Segurança, Controle e Processos Industriais, Infraestrutura, Segurança do Trabalho e Desenvolvimento Educacional.

2.1.2 Campus Coari

O *Campus* Coari (CCO), antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Coari, já atua com a EPTNM desde 18 de dezembro de 2006. Foi fruto de parceria entre o MEC, CEFET/AM e Prefeitura de Coari. Seu funcionamento foi validado pela Portaria do MEC nº 1.970 de 18 de dezembro de 2006 (IFAM, 2014).

Destaca-se que antes de sua configuração e infraestrutura atual, que pode ser observada na figura 8, a então UNED Coari iniciou suas atividades em instalações cedidas pela Prefeitura do município.

Figura 8 - Campus Coari



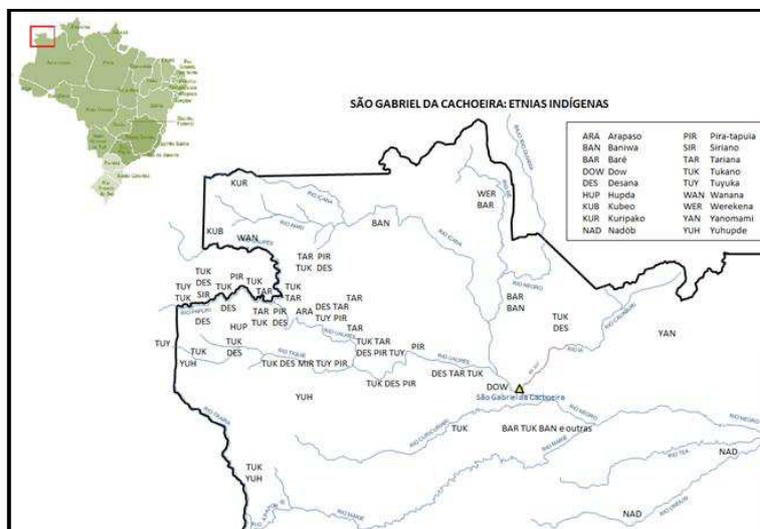
Cabe destacar que hoje o CCO oferta um leque de cursos da EPTNM, vinculados aos Eixos Tecnológicos de Informação e Comunicação, Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios, Infraestrutura e Turismo, Hospitalidade e Lazer, também nas diferentes formas e modalidades (IFAM, 2014).

2.1.3 Campus São Gabriel da Cachoeira

O *Campus* São Gabriel da Cachoeira (CSGC), antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira também já fazia parte da história da Rede Federal, quando da constituição do IFAM. Resultado de parceria entre o MEC e a Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira, por meio do Convênio nº 41, integrante do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, foi construída em 1988 tendo inicialmente o nome de Escola Agrotécnica Marly Sarney. Seu funcionamento de fato se deu em 30 de junho de 1993, por meio da Lei nº 8.670 de mesma data, transformando-se em Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Cabe mencionar que mais tarde, por meio da Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, tornou-se autarquia (IFAM, 2014).

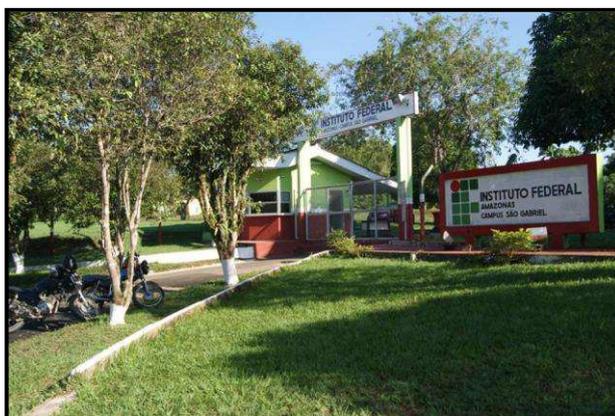
Cabe destacar que o CSGC possui algumas peculiaridades, uma vez que se localiza na região conhecida como Cabeça do Cachorro e zona fronteira, fazendo divisa com a Colômbia e a Venezuela. Dentre suas peculiaridades está o fato de 09 (nove) entre 10 (dez) habitantes serem de origem indígena (ver figura 9), levando a Prefeitura do Município a reconhecer oficialmente 03 (três) línguas oficiais além do Português: o nheengatu, o tucano e o baníua.

Figura 9 - Região da Cabeça do Cachorro: São Gabriel da Cachoeira/AM - Etnias Indígenas



O CSGC, em sua configuração atual (figura 10), preocupa-se em desenvolver um diálogo intercultural com a comunidade escolar composta predominantemente de indígenas, com o movimento indígena organizado, com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e demais instituições locais atuantes. Oferece um leque de Cursos da EPTNM, vinculados aos Eixos Tecnológicos Informação e Comunicação, Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios, Recursos Naturais e Desenvolvimento Educacional.

Figura 10 - Campus São Gabriel da Cachoeira



Fonte: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/sgc/institucional>>. Acesso em 27 Jul. 2016

Considerando a demanda local, oferece ainda a Licenciatura Intercultural indígena em Física, atendendo 45 professores indígenas do Rio Negro. Cabe informar ainda que, dentre os grupos étnicos atendidos, estão: Tukano, Baniwa, Kuripako, Baré, Tariano, Dessano, Tuyuka, Yanomami, Werekena, Piratapua, dentre outros (IFAM, 2014).

Após essa breve contextualização acerca do lócus de realização da pesquisa, apresenta-se, na subseção seguinte, as especificidades dos atores sociais da pesquisa vinculados aos *campi* CMC, CCO, CSGC e Reitoria do IFAM.

2.1.4 Atores sociais da pesquisa

Quanto ao universo da pesquisa sobre o contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM, sinalizamos que os atores sociais da pesquisa se constituíram em professores que atuam diretamente nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* integrantes da pesquisa, conforme delimitação sinalizada anteriormente. Importa mencionar que os referidos

professores compõem tanto o quadro docente dos que atuam na formação geral, quanto os que atuam na formação profissional. Compuseram esse universo ainda, os profissionais que atuam diretamente na gestão pedagógica local dos referidos *campi*, dentre os quais destacamos os diretores de ensino, coordenadores de curso e pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais (TAE's). Compuseram ainda, os gestores macro da Pró-Reitoria de Ensino, especificamente, aqueles que atuam diretamente com a EPTNM.

Em termos quantitativos, a pesquisa se propôs realizar interlocução com todos os profissionais diretamente envolvidos com o Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Inteira dos *campi* integrantes da pesquisa, um montante de 52 profissionais, dentre professores, diretores de ensino, coordenadores de curso, pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais e gestores macro, conforme sinalizado no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Quadro do Quantitativo dos Atores Sociais da Pesquisa

| Nº | Campus | Cargo/Função | Quantidade |
|--------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| 01 | CMC | Professores | 16 |
| 02 | | Coordenador (a) de Curso | 01 |
| 03 | | Diretor (a) de Ensino | 01 |
| 04 | | Pedagogo (a) | 01 |
| TOTAL | | | 19 |
| 05 | CCO | Professores | 12 |
| 06 | | Coordenador (a) de Curso | 01 |
| 07 | | Diretor (a) de Ensino | 01 |
| 08 | | Técnico em Assuntos Educacionais | 01 |
| TOTAL | | | 15 |
| 09 | CSGC | Professores | 13 |
| 10 | | Coordenador (a) de Curso | 01 |
| 11 | | Diretor (a) de Ensino | 01 |
| 12 | | Pedagogo (a) | 01 |
| TOTAL | | | 16 |
| 13 | Pró-Reitoria de Ensino | Profissionais que atuam com a EPTNM | 02 |
| TOTAL GERAL | | | 52 |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM; 2017.

Importa mencionar que a participação na pesquisa foi uma ação voluntária, portanto opcional aos 52 sujeitos mapeados. O convite foi realizado para os 52 sujeitos participantes, juntamente com o questionário online enviado para cada profissional. Contudo, para as respostas aos questionários online enviados,

obtivemos a devolutiva de apenas 15 sujeitos, distribuídos entre as funções de professores, diretores de ensino, coordenadores de curso, pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais. Em termos percentuais, foram 28,8% de participantes que contribuíram com a pesquisa. A seguir, de forma mais detalhada, delinea-se como se deu a composição dos dados da pesquisa para a compreensão do contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM.

2.2 Composição dos dados da pesquisa: construção do processo

A pesquisa se propôs investigar o contexto do Ensino Médio Integrado nesses *campi* acima sinalizados, e para tanto, estiveram no foco central de análise, os Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, vinculados ao Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, bem como seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's), sinalizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Quadro dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos campi CCO, CMC e CSGC¹⁵

| CAMPUS | CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL | CARGA HORÁRIA (ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO) | CARGA HORÁRIA GERAL | ANO | RESOLUÇÃO CONSUP IFAM |
|---------------|---|--|----------------------------|------------|---|
| CCO | 4120 | 300 | 4420 | 2012 | Resolução de Aprovação nº 28 - 22/09/2014 CONSUP. |
| | 3800 | 300 | 4100 | 2016 | Resolução de Aprovação nº 17 - 25/05/2016 CONSUP. |
| CMC | 3640 | 400 | 4040 | 2011 | Resolução de Aprovação nº 53 - 26/12/2013 CONSUP. |
| CSGC | 4120 | 200 | 4320 | 2014 | Resolução de Aprovação nº 32 - 19/05/15 CONSUP. |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM; 2016.

¹⁵ O Quadro dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada indica a composição da carga horária na matriz curricular de cada PPC aprovado e o respectivo ano de implantação. Importa mencionar que cada PPC do IFAM é único, uma vez que, mesmo sendo do mesmo eixo tecnológico e curso, contém conteúdos e matriz curricular diferenciada, pois são elaborados por cada campus. No CCO, por exemplo, comparando os dois PPCs aprovados pelo CONSUP/IFAM, se observa a redução da carga horária do curso implantado em 2016, sendo uma nova matriz curricular, diferente da aprovada em 2012. Essa Matriz Curricular de 2012 teve vigência até o ano de 2015. Nesse sentido, considerando o recorte histórico da pesquisa, os dois PPCs (2012 e 2016) compuseram o “*corpus*” da pesquisa. (Informações obtidas na Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Coordenação Geral de Educação Profissional em JUN. de 2016).

Cabe destacar que o Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação faz parte dos 13 (treze) Eixos Tecnológicos que integram o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O CNCT configura-se como,

[...] instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio [...] referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (BRASIL, 2016, p.8).

Esse Eixo Tecnológico, de acordo com as informações disponibilizadas no CNCT (BRASIL, 2016, p.97) compreende,

Tecnologias relacionadas à infraestrutura e processos de comunicação e processamento de dados e informações. Abrange concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e às telecomunicações; especificação de componentes ou equipamentos; suporte técnico; procedimentos de instalação e configuração; realização de testes e medições; utilização de protocolos e arquitetura de redes; identificação de meios físicos e padrões de comunicação; desenvolvimento de sistemas informatizados; e tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados.

A este Eixo Tecnológico estão vinculados 10 (dez) Cursos Técnicos de Nível Médio, a saber: Computação Gráfica, Desenvolvimento de Sistemas, Informática, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Programação de Jogos Digitais, Redes de Computadores, Sistemas de Comutação, Sistemas de Transmissão e Telecomunicações.

O Curso Técnico de Nível Médio em Informática no atual CNCT (BRASIL, 2016, p.100), apresenta uma carga horária mínima de 1200h, sem contabilizar as horas destinadas ao Estágio Profissional Supervisionado. Apresenta o seguinte perfil profissional de conclusão,

Instala sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores. Desenvolve e documenta aplicações para desktop com acesso a web e a banco de dados. Realiza manutenção de computadores de uso geral. Instala e configura redes de computadores locais de pequeno porte.

Vale destacar que os Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM são desenvolvidos em 03 (três) anos e tem sua carga horária ampliada, considerando a articulação do Ensino Médio à EPTNM. Dessa forma, as cargas horárias gerais são resultantes da carga horária da Formação Geral somada à carga horária da Formação Profissional, acrescida da carga horária do Estágio Profissional Supervisionado.

Para oportunizar maior compreensão acerca da estruturação da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, apresentamos, a título de exemplificação, a Matriz Curricular desenvolvida no *campus* Coari relativo ao ano de implantação de 2016 (Anexo A), destacando que a estrutura da Matriz Curricular dos demais cursos investigados dos *campi* CMC e CSGC, sinalizados no quadro 3, segue o mesmo padrão e estrutura de organização curricular, com diferenças apenas relativas ao conjunto de componentes curriculares/disciplinas e cargas horárias definidas para cada um. As cargas horárias finais dos referidos cursos variam de 4040h a 4420h.

Importa mencionar que a composição da matriz curricular de um curso integrado pressupõe a organização conjunta dos componentes curriculares/disciplinas da educação básica com os componentes curriculares/disciplinas da formação profissional, devidamente articulados e integrados aos eixos articuladores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Considerando como é apresentado o desenho curricular da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, por componentes curriculares/disciplinas da formação geral acrescida da parte diversificada, somadas aos componentes curriculares/disciplinas da formação profissional e por fim, acrescida da carga horária relativa ao Estágio Profissional Supervisionado¹⁶, evidencia-se a justaposição de componentes curriculares/disciplinas sem a perspectiva real de integração curricular proposta pela concepção pedagógica do EMI e também em atendimento à Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012 e ainda ao Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT, conforme Lei Federal

¹⁶ O Estágio Profissional Supervisionado, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, é assumido como ato educativo da instituição educacional. De acordo com a referida resolução, a prática profissional deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos e orientada pela pesquisa como princípio pedagógico, uma vez que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente e ainda, deve integrar as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico. Quanto à carga horária destinada à realização de atividades de estágio profissional supervisionado, a referida resolução sinaliza que deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a duração do respectivo curso técnico de nível médio ou correspondente qualificação ou especialização profissional (BRASIL, 2012).

Nº 11.892/2008, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores e Dirigentes de ensino da Rede Federal de EPCT em maio de 2016.

As orientações emanadas por tais documentos legais apontam para a construção do desenho curricular da Matriz Curricular dos cursos da EPTNM, especialmente os cursos na Forma Integrada, organizados em 3 (três) núcleos estreitamente integrados: núcleo básico, núcleo politécnico e núcleo tecnológico.

Segundo o documento base do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) (BRASIL, 2016, p.7), o Núcleo Básico é assim caracterizado:

I – ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso;

II - para os cursos integrados é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos;

O Núcleo Básico equivale à formação geral, constituída por componentes curriculares/disciplinas das áreas de linguagens e códigos, das ciências humanas e da natureza e da matemática próprias do ensino médio, as quais devem permear toda a constituição do currículo na construção da proposta dos cursos da EPTNM.

Este mesmo documento base do CONIF (BRASIL, 2016, p.8), caracteriza assim, o Núcleo Politécnico:

I – ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso bem como as formas de integração.

Na organização curricular, o núcleo politécnico será, por excelência o espaço no qual serão previstas as principais formas de integração do currículo, além de disciplinas estratégicas para promover essa integração. Prevê elementos expressivos para a integração curricular do curso.

O núcleo politécnico compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social.

O Núcleo Politécnico é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnica, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinariedade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica.

Como se observa, o Núcleo Politécnico é o núcleo articulador por excelência, uma vez que se constitui como espaço concreto em que se viabiliza a integração curricular, considerando os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e flexibilidade, elementos essenciais na construção do currículo integrado.

Quanto ao Núcleo Tecnológico, o documento base do CONIF (BRASIL, 2016, p.6), assim o caracteriza:

I – ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam os componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica e menor área de integração com os demais componentes curriculares do curso em relação ao perfil profissional do egresso;

II – constituir-se basicamente a partir dos componentes curriculares específicos da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação; e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional.

Ao núcleo Tecnológico vinculam-se os componentes curriculares/disciplinas eminentemente técnicas, que desenvolvem os conhecimentos e habilidades definidos no CNCT para cada eixo tecnológico e curso técnico de nível médio em estreita consonância com o perfil profissional de conclusão pretendido para cada curso.

Esse desenho curricular não se observa na Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, comprometendo dessa forma a integração curricular pretendida com o desenvolvimento do EMI na instituição.

Retomando o processo de composição dos dados da pesquisa, destaca-se que os dados necessários à elaboração e execução dessa investigação, partiram inicialmente, da pesquisa bibliográfica realizada com foco no levantamento das contribuições teóricas de diversos autores sobre a temática do Ensino Médio Integrado, apresentada no capítulo 1.

A pesquisa bibliográfica, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.54), é assim caracterizada

Quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Um dos objetivos principais da pesquisa bibliográfica consiste na identificação do estado em que se encontra o problema levantado na pesquisa. Pressupõe Identificar as diferentes pesquisas que já foram realizadas a respeito da temática em estudo e quais conclusões resultaram dessas investigações. Cabe destacar que a principal característica da pesquisa bibliográfica se refere à utilização de fichas de leitura, as quais contribuem significativamente para a organização das informações coletadas na pesquisa em curso.

Considerando o contexto da pesquisa vinculado ao âmbito do IFAM foi desenvolvida também a pesquisa documental, em que foram analisadas as principais fontes documentais do IFAM, seus documentos institucionais balizadores, traduzidos em documentos legais, relativos à operacionalização do Ensino Médio Integrado neste Instituto.

A pesquisa documental, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.56), “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. A principal característica da pesquisa documental consiste na organização de informações coletadas, as quais se encontravam dispersas, e que, a partir dessa nova organização, ganham maior relevância como fonte de consulta.

Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.56), na pesquisa documental “[...] os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão”.

Gil (2008, p.70), apresenta a composição desses dois tipos principais de documentos, pontuando que,

[...] os documentos de primeira mão que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais

como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

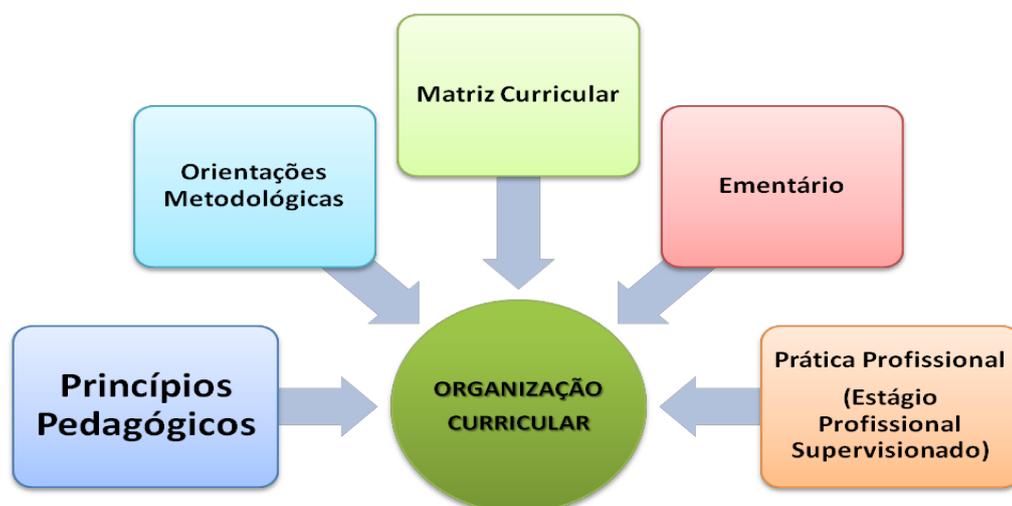
Prodanov e Freitas (2013, p.56), nesta mesma medida, compreendem que o conceito de documento consiste em qualquer tipo de registro que possibilite sua utilização como fonte de informação. E segundo eles, esse processo de investigação do documento engloba,

Observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Como já mencionado, o foco central de análise documental foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC, objetivando compreender a concepção de EMI presente nessas propostas, analisando os escritos relativos aos princípios pedagógicos e orientações metodológicas descritos nesses documentos.

Importa mencionar que na construção de um Projeto Pedagógico de Curso alguns elementos são essenciais na composição dessa construção. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, esses elementos descritos na figura 11 são os itens obrigatórios na composição de um Projeto Pedagógico de Curso da EPTNM.

Figura 11 - EPTNM – Organização Curricular no Projeto Pedagógico de Curso



Fonte: Elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB nº 06 de 20/09/12, 2017.

Importa mencionar ainda que desse conjunto de elementos obrigatórios na composição de um Projeto Pedagógico de Curso, a pesquisa debruçou-se apenas na investigação dos princípios pedagógicos e orientações metodológicas descritas nesses documentos, considerados elementos essenciais e que poderiam fornecer pistas mais efetivas acerca da concepção de EMI presente na proposta pedagógica.

Além dos Projetos Pedagógicos de Curso, também foram submetidos ao processo de investigação, os documentos balizadores da proposta pedagógica do IFAM como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFAM 2014-2018), os Relatórios dos Encontros Pedagógicos¹⁷ (ENPED's) realizados pela Pró-Reitoria de Ensino, num total de 4 (quatro) Relatórios e ainda a Portaria Nº 18 - PROEN/IFAM de 01 de fevereiro de 2017 que versa sobre o Processo de Avaliação dos Cursos da EPTNM e sobre o Processo de (Re)construção das Matrizes Curriculares dos Cursos da EPTNM.

Partindo da premissa de que apenas as pesquisas bibliográfica e documental, poderiam não responder a todas as formulações sinalizadas na pesquisa, principalmente a questão norteadora que busca investigar a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSG e ainda a questão norteadora que busca identificar que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral, também optamos por realizar a coleta de dados por meio da aplicação de questionário online aos sujeitos vinculados aos *campi* participantes da pesquisa, conforme descrito no Quadro 3.

¹⁷ Os Encontros Pedagógicos do IFAM (ENPED's) são desenvolvidos todos os anos pela Pró-Reitoria de Ensino e buscam discutir questões fundantes da EPT. Já estão definidos no Calendário Sistemático do IFAM e desde 2014 até 2016, já foram realizados 4 ENPED's, envolvendo uma representatividade de Docentes, Pedagogos, Técnicos Administrativos, Diretores Gerais, Diretores de Ensino, Coordenadores de Ensino, Coordenadores de Curso, Psicólogos, Assistentes Sociais, Enfermeiros, Nutricionistas e demais servidores que atuam com o Ensino, Pesquisa e Extensão do IFAM. Os Relatórios dos ENPEDs estão disponíveis fisicamente e em mídia na Pró-Reitoria de Ensino do IFAM.

Importa mencionar que depois de adotados os critérios para a delimitação dos sujeitos da pesquisa, o próximo passo foi proceder à aplicação do questionário online. Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa e para tanto, foram esclarecidos sobre os procedimentos a serem realizados e o caráter confidencial dos dados coletados, inclusive sinalizando que se fossem usadas as transcrições do questionário, essas seriam codificadas para preservar as identidades dos sujeitos.

O questionário, segundo Vergara (2012), é um dos mais utilizados instrumentos de pesquisa para a interação com o campo e coleta de dados, uma vez que se traduz em um caminho viável para aproximar o pesquisador de seu objeto de estudo.

Gil (2008, p.121) nos auxilia na compreensão desse instrumento, esclarecendo que o questionário configura-se como

[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado e etc.

Cabe destacar que para o levantamento de dados sobre o contexto do Ensino Médio Integrado do IFAM, foram elaborados 03 (três) tipos de questionários, considerando seu conteúdo e as características dos sujeitos respondentes, conforme apresentado nos apêndices A, B e C, um deles foi destinado aos professores que atuam diretamente nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos 03 (três) *campi* integrantes da pesquisa; outro foi destinado aos gestores pedagógicos locais dos 03 (três) *campi* integrantes da pesquisa; e por fim, o último foi destinado aos gestores pedagógicos macro que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Pró-Reitoria de Ensino do IFAM.

Vergara (2012) nos faz um alerta quanto à utilização do questionário como instrumento de pesquisa, sinalizando que acompanhado do questionário, deve-se enviar um documento esclarecendo os objetivos da pesquisa, seu foco de estudo e sua relevância, uma vez que tal ação poderia despertar o interesse do sujeito em contribuir com a investigação. No caso dessa pesquisa, juntamente com o questionário, também foi enviado aos interlocutores, convite para participação na

pesquisa, informando a não obrigatoriedade dessa participação, assim como os devidos esclarecimentos sobre a proposta e seus objetivos.

Como todo instrumento de coleta de dados precisa revestir-se de certos cuidados relativos ao conteúdo e forma, na elaboração de um questionário o pesquisador precisa estar atento aos procedimentos e cuidados necessários, como por exemplo, ter clareza quanto ao objetivo final da pesquisa, que tipo de questões serão formuladas, se abertas ou fechadas, a quantidade de questões formuladas que não podem ser longas, para não fatigar o respondente, mas também não podem ser curtas que não respondam aos objetivos da pesquisa, enfim, elaborar um questionário não é tarefa tão trivial, uma vez que requer do pesquisador um bom delineamento do que se pretende pesquisar (VERGARA, 2012).

Importa destacar que a aplicação do questionário aos interlocutores da pesquisa, foi realizada por meio da ferramenta googleforms, aplicativo disponibilizado no google e que permite a criação de formulários online. Esses questionários foram enviados, no período de novembro de 2016 a janeiro de 2017, por e-mail, aos 52 sujeitos da pesquisa vinculados aos 3 (três) *campi* e à Pró-Reitoria de Ensino, previamente mapeados para a possível participação na investigação. Como já mencionado anteriormente, tivemos como devolutiva dessa aplicação, um total de 15 formulários preenchidos, traduzindo-se em 28,8% dos sujeitos convidados e representando um universo de professores, diretores de ensino, coordenadores de curso, pedagogos e/ou TAES e profissionais da Pró-Reitoria de Ensino garantindo a representatividade dos sujeitos investigados.

No que diz respeito ao processo de aplicação do questionário, Vieira (2009), nos esclarece sobre as diversas formas de aplicação desse instrumento, sendo de responsabilidade do pesquisador a escolha do melhor procedimento e mais adequado ao tipo de pesquisa. No caso da pesquisa empreendida, optou-se pelo questionário de autoaplicação, uma vez que são enviados aos respondentes para que eles mesmos realizem o preenchimento, oportunizando flexibilidade para que respondam às questões formuladas no momento que quiserem e durante o tempo que julgarem necessário, sem nenhum processo de pressão.

Esgotadas as descrições sobre o instrumento de coleta de dados utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, descrevemos a partir de então, a metodologia de análise delineada para a sistematização e compreensão dos dados resultantes da pesquisa, consubstanciada na utilização da ferramenta analítica da Análise Textual Discursiva.

2.3. Metodologia de análise, sistematização e interpretação dos dados da pesquisa: as múltiplas faces da Análise Textual Discursiva

A análise, sistematização e interpretação dos dados do *corpus* da pesquisa foram realizadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia proposta por Moraes e Galiuzzi (2016).

Para compreendermos o necessário mergulho no *corpus* da pesquisa, Moraes e Galiuzzi (2016, p.34), nos auxiliam no entendimento desse processo de análise qualitativa, que circula entre a Análise de Conteúdo¹⁸ e a Análise do Discurso¹⁹, argumentando que,

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Em linhas gerais, a metodologia da ATD oportuniza a obtenção de novas compreensões sobre o objeto de estudo investigado, uma vez que, a partir dessas etapas cuidadosamente sistematizadas, revelam-se nesse processo investigativo, sentidos e significados, claros ou ocultos, dos discursos extraídos dos escritos dos

¹⁸ A análise de conteúdo, segundo Chizzotti (2014, p.114), [...] é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

¹⁹ A análise do Discurso, também segundo Chizzotti (2014, p.120), [...] recobre um amplo espectro de teorias e práticas que corresponde a objetivos e finalidades muito diversas e nutrem uma diversidade de orientações de pesquisa e disciplinas. O autor sinaliza que existe uma grande quantidade de escolas de análise do discurso, as quais se amparam em pressupostos filosóficos e orientações teóricas variadas, tendo suas referências no estruturalismo, em Foucault, na semiótica e na teoria crítica (CHIZZOTTI, 2014, p.122).

sujeitos e dos escritos dos documentos institucionais analisados que podem ser melhor compreendidos e apreendidos.

Sobre esse captar emergente que a ATD possibilita, Moraes e Galiuzzi, pontuam que,

A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (2016, p.33).

Nessa mesma direção, a presente pesquisa aponta como intencionalidade a compreensão do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, sob a perspectiva do desenvolvimento dos Cursos Técnicos de Nível em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC. Para tanto, teve-se como tarefa precípua, a definição e delimitação do *corpus* da pesquisa.

Nesse ponto, cabe mencionar que *corpus*, na perspectiva da ATD, é compreendido como um conjunto de documentos frutos de informações capitaneadas pela pesquisa. Sendo constituído fundamentalmente por produções textuais, configura-se, na argumentação de Moraes e Galiuzzi (2016, p.38), como matéria-prima da ATD, uma vez que,

[...] Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinados fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos.

Em particular, nessa pesquisa, o *corpus* foi constituído a partir de documentos existentes relativos à proposta pedagógica da instituição, como também foram produzidos especialmente para a pesquisa, nesse caso, fruto dos discursos registrados nas respostas aos questionários aplicados a cada grupo de atores sociais da pesquisa.

No ciclo de análise da ATD, após a leitura cuidadosa e criteriosa do *corpus* e a necessária definição e delimitação desse conjunto de textos a serem investigados, realizasse o processo de Unitarização, etapa em que o pesquisador efetiva a desconstrução dos textos delimitados para o estudo.

Moraes e Galiuzzi (2016, p.40), nos auxiliam na compreensão dessa etapa, argumentando que,

A desconstrução e unitarização do corpus consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição requerido por qualquer análise. Com essa fragmentação e ou desconstrução pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido.

Realizar o processo de desconstrução do texto ou unitarização significa, em certa medida, lançar um olhar mais apurado e pormenorizado sobre os materiais do *corpus*, indo além de uma leitura superficial, buscando impregnar-se no material investigado, de modo a separar e isolar as informações, num dado momento, mas com foco no movimento contrário, quando do momento da síntese ou (re)escrita.

Após esse processo de envolvimento intenso com o *corpus*, segue-se ao processo de categorização, sinalizado por Moraes e Galiazzi (2016, p.44) como aspecto central de uma ATD, uma vez que “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”.

Esse momento crucial em que o pesquisador precisa estabelecer e identificar as relações entre o material do *corpus* e a pesquisa empreendida, entre as partes e o todo, requer intensa impregnação para que novas compreensões, novos sentidos possam emergir desse processo. Um aspecto importante a mencionar nessa etapa, diz respeito à postura que deve ser assumida pelo pesquisador, de “[...] autor das interpretações construídas a partir dos textos analisados” (MORAES ; GALIAZZI, 2016, p.39).

Após esse intenso exercício de estabelecer relações, ou seja, categorizar; segue-se ao ápice da ATD, que se traduz na construção dos metatextos analíticos, capazes de expressar novos sentidos, novas compreensões para o objeto de pesquisa.

O metatexto representa a comunicação da nova compreensão desse objeto, acompanhada da crítica e da validação. Para Moraes e Galiazzi (2016, p.34), “[...] representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”.

Importante mencionar que em todas as etapas acima descritas relativas ao processo de realização da ATD, faz-se extremamente necessário que haja o envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador, uma vez que, o pesquisador, segundo Moraes e Galiazzi (2016), “[...] precisa assumir-se intérprete e autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados” (p.16).

Em linhas gerais, para melhor compreensão desse ciclo de análise, apresentamos a seguir, a representação gráfica de como foram desenvolvidas as etapas desse processo analítico para compreender o contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM (figura 12).

Figura 12 - Caminho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria; 2017.

Antes da caminhada para as seções seguintes, onde se pormenoriza cada etapa desse ciclo realizado pela pesquisadora, importa fazer uma pausa para um

registro relevante sobre o processo de estudo empreendido sobre a Análise Textual Discursiva.

2.3.1 Uma pausa para um registro relevante: estudar é preciso

O processo de definição da metodologia de análise, sistematização e interpretação dos dados da pesquisa, foi uma das fases mais desafiadoras do momento de investigação, uma vez que a pesquisadora precisava se debruçar sobre os estudos e busca da compreensão da ATD. Nesse sentido, a primeira providência foi a aquisição da obra de Moraes e Galiazzi (2016) intitulada Análise Textual Discursiva, integrante da Coleção Educação em Ciências. Após algumas leituras em busca de compreensões sobre a ATD, buscou-se participar de um grupo estudos sobre a ATD, coordenado pela Professora Deuzilene Marques Salazar - Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, também docente do IFAM *Campus* Manaus Centro. Como Doutoranda do Programa de Doutorado da UFAM e estudiosa da ATD, coordena atualmente o grupo de estudo que também conta com a participação de alunos dos cursos superiores do IFAM, docentes do IFAM e da UFAM, além de TAE's do IFAM, todos imbuídos na compreensão dessa ferramenta analítica para utilização em suas pesquisas. Para o aprofundamento da compreensão da ferramenta analítica, foi oportunizada a participação em 3 (três) encontros do grupo realizados em 2016 e 2017, os quais contribuíram para a constituição da pesquisadora.

No primeiro encontro do grupo de estudos realizado em dezembro de 2016, foi realizada a exposição da Mestra em Ensino Tecnológico – Alessandra Thomé do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM (MPET). Oportunidade em que foi socializada a pesquisa realizada ao longo do Mestrado e principalmente, detalhado todo o processo de análise utilizado por meio da ATD. Momento esclarecedor e definidor de ações prioritárias para o processo de análise que deveria ser executado.

No segundo encontro do grupo de estudos em janeiro de 2017, foi realizada a exposição da Mestra – Julielza de Souza Natividade do Programa de Mestrado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Oportunidade em que apresentou sua

pesquisa e todo o processo de análise, esclarecendo mais ainda as nuances e desafios da utilização da ATD como ferramenta analítica.

No terceiro encontro do grupo de estudos também em janeiro de 2017, foi realizada a exposição da Mestra em Ensino Tecnológico – Fernanda Rebeca A. da Silva do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM (MPET). Oportunidade em que foi socializada a pesquisa realizada ao longo do Mestrado e, sobretudo, clarificado seu processo de análise. Mais um momento rico e que contribui sobremaneira para o processo de análise a ser empreendido pela pesquisadora.

Importa mencionar que, paralelamente a esses momentos de estudos, realizava minhas incursões sobre a ATD, utilizando-a como ferramenta analítica para a pesquisa empreendida, seguindo as etapas definidas por Moraes e Galiuzzi (2016), qual seja, a unitarização, categorização e construção dos metatextos.

Coadunando-me com as ideias de Moraes e Galiuzzi (2016, p.15), compreendo que

[...] a prática desta modalidade de análise possibilita transformações não apenas dos conhecimentos e das teorias do pesquisador, mas também de seus entendimentos e paradigmas de ciência, o que implica de forma intensa na transformação do pesquisador e de sua realidade.

Ao longo do período de novembro de 2016 a março de 2017, o processo de análise dos dados foi realizado, e apesar de desafiador, também foi enriquecedor para a constituição da pesquisadora, pois enquanto pesquisadora, ao debruçar-se sobre a ferramenta analítica da ATD, ao mesmo tempo em que aprende, também comunica sobre as compreensões do objeto investigado. Nas seções seguintes serão pormenorizadas todas as etapas da ATD desenvolvida para a pesquisa empreendida sobre o contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM.

2.4. Etapas do processo de análise dos dados: compreendendo o caminho empreendido

As incursões iniciais pelas trilhas da ATD, em especial, na busca pela compreensão do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, tiveram seu “start” com a definição e posterior delimitação do *corpus* da pesquisa, uma vez que, segundo Moraes e Galizzi (2016, p.43) é primordial a realização de uma seleção rigorosa do *corpus* da pesquisa para a obtenção de validade e confiabilidade dos resultados.

Após esse processo inicial, seguiram-se as etapas de unitarização, categorização e construção dos metatextos, concluindo o ciclo completo da ATD, segundo nos orienta Moraes e Galiazzi (2016).

2.4.1 Delimitação do *Corpus* da pesquisa

Essa etapa foi determinante para a busca pela validade e confiabilidade da pesquisa qualitativa, uma vez que foram realizadas várias leituras criteriosas do *corpus* da pesquisa, aqui compreendidos como documentos institucionais do IFAM e textos resultantes dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, para que finalmente fossem delimitados os escritos dos textos que mais auxiliariam a responder às formulações da pesquisa. Essa ação encontra consonância com as orientações de Moraes e Galiazzi (2016, p.38), quando argumentam que “[...] não se trabalha com todo o corpus”, considerando a necessidade de leitura rigorosa para encontrar as relações de interesse entre os escritos e o objeto de pesquisa.

Partindo dessa compreensão, foi definido que para cada questão norteadora formulada para responder à pesquisa e para cada objetivo específico, seriam selecionados os documentos institucionais e seus respectivos conteúdos relacionados ao objeto de estudo, da mesma forma, as questões formuladas de cada questionário aplicado aos sujeitos. Assim, o detalhamento desse processo de delimitação pode ser melhor visualizado e compreendido, observando os quadros resumos elaborados para a sistematização desse processo e que serão apresentados ao longo dessa subseção.

Importa mencionar que a elaboração dos quadros resumos para sistematizar o processo de delimitação de cada documento institucional e das questões formuladas nos questionários aplicados, auxiliou na organização desse processo introdutório da ATD. O primeiro quadro resumo elaborado sistematiza cada questão norteadora a seu respectivo objetivo específico, como se observa no quadro resumo 1 (quadro 5).

Quadro 5 - Quadro Resumo 1 – Objetivos da Pesquisa

| QUADRO RESUMO 1 – OBJETIVOS DA PESQUISA | |
|---|--|
| Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos | |
| OBJETIVO GERAL | COMPREENDER o contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos <i>campi</i> CMC, CCO e CSGC. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | <p>INVESTIGAR a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC;</p> <p style="text-align: right;">Questão Norteadora 1</p> <p>Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC?</p> |
| | <p>INVESTIGAR a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC;</p> <p style="text-align: right;">Questão Norteadora 2</p> <p>Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC?</p> |
| | <p>IDENTIFICAR que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada <i>campus</i> tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral.</p> <p style="text-align: right;">Questão Norteadora 3</p> <p>Que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada <i>campus</i> têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral?</p> |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Continuando o processo de sistematização, em consonância com a primeira questão norteadora - Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC, e seu respectivo objetivo específico, estabeleceu-se que o processo de análise se daria na investigação dos 4 (quatro) Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC.

Importa mencionar que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) coletados possuem em média aproximadamente de 120 a 130 páginas e além de apresentarem a portaria que instituiu a comissão de elaboração desses documentos, também, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, apresentam os seguintes itens obrigatórios: Identificação do curso; Justificativa e Objetivos; Requisitos e Formas de Acesso; Perfil Profissional de Conclusão; Organização Curricular; Critérios de Aproveitamento de conhecimentos anteriores; Critérios e Procedimentos de Avaliação; Biblioteca, instalações e equipamentos; Perfil do Pessoal Docente e Técnico e por fim, Certificados e Diplomas.

Importa destacar que para esse processo de análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, considerando a gama de informações neles disponibilizadas, delimitamos como foco de investigação para a pesquisa documental, somente o item relativo à organização curricular, em que se apresentam os princípios pedagógicos e as orientações metodológicas relativas ao curso proposto. O quadro 6 a seguir, apresenta como se deu esse delineamento.

Quadro 6 - Quadro Resumo 2 – Delimitação do Corpus da Pesquisa

| QUADRO RESUMO 2 – DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA | | | | |
|---|---|--|--|--|
| QUESTÃO NORTEADORA 01 | | | | |
| Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC? | | | | |
| CATEGORIA INICIAL: EMI NOS ESCRITOS DOS PPCS ²⁰ | | | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | INSTRUMENTO METODOLÓGICO | ORIGEM DOS DADOS | PROCESSO DE ANÁLISE | MATERIAL RESULTANTE/ PRODUTO |
| INVESTIGAR a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC; | PESQUISA DOCUMENTAL nos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos <i>campi</i> Coari, Manaus Centro e São Gabriel da Cachoeira. | 1. PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada – <i>campus</i> Coari - Ano 2012 - Resolução de Aprovação nº 28 - 22/09/2014 CONSUP. | Leituras, Análise e sínteses. PPCs - Foco nos itens: Princípios Pedagógicos e Orientações Metodológicas | Análise Textual Discursiva – Construção das Categorias e Metatextos |
| | | 2. PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada – <i>campus</i> Coari - Ano 2016 - Resolução de Aprovação nº 17 - 25/05/2016 CONSUP. | | |
| | | 3. PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada – <i>campus</i> Manaus Centro - Ano 2011 - Resolução de Aprovação nº 53 - 26/12/2013 CONSUP. | | |
| | | 4. PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada – <i>campus</i> São Gabriel da Cachoeira - Ano 2014 - Resolução de Aprovação nº 32 - 19/05/15 CONSUP. | | |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Dando continuidade à sistematização dos dados do *corpus* da pesquisa, em consonância com a segunda questão norteadora - Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC e seu respectivo objetivo específico, estabeleceu-se

²⁰ No processo de delimitação do *corpus* da pesquisa, sentiu-se necessidade, antes de se debruçar sobre os documentos institucionais e respostas dos questionários online e então efetivar o processo da ATD, de criar categorias iniciais relativas às questões norteadoras formuladas para a pesquisa. Esse foi o primeiro movimento para a categorização. Pré-definindo as categorias iniciais estreitamente vinculadas a cada questão norteadora, utilizou-se a categoria *a priori*, que segundo Moraes e Galiazzi (2016, p.108), “são categorias trazidas para a pesquisa antes da análise propriamente dita”. Nesse sentido, foram definidas 3 (três) categorias iniciais: EMI nos escritos dos PPC’s, relativa à questão norteadora 1; EMI na vivência dos diferentes sujeitos, relativa à questão norteadora 2 e por fim, EMI a partir dos escritos e ações da macro gestão, relativa à questão norteadora 3. Ao longo do processo de ATD, na etapa de categorização, emergiram novas categorias, agora categorias emergentes, construídas a partir dos dados.

que o processo de análise se daria na investigação das respostas relativas aos questionários online aplicados aos professores, gestores pedagógicos locais e gestores pedagógicos macro.

Cabe destacar que para esse processo de análise das respostas relativas aos questionários aplicados aos professores, gestores pedagógicos locais e gestores pedagógicos macro, considerando que os questionários online aplicados a cada grupo de sujeitos variava de 14 (catorze) a 19 (dezenove) questões, delimitou-se como foco de investigação somente as questões que auxiliariam a responder à segunda questão norteadora. O quadro 7 a seguir, apresenta como se deu esse delineamento e quais as questões do questionário utilizadas para cada grupo de sujeito.

Quadro 7 - Quadro Resumo 3 – Delimitação do Corpus da Pesquisa

| QUADRO RESUMO 3 – DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA | | | | |
|---|---|---|--|---|
| QUESTÃO NORTEADORA 02 | | | | |
| Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC? | | | | |
| CATERGORIA INICIAL: EMI NA VIVÊNCIA DOS DIFERENTES SUJEITOS | | | | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | INSTRUMENTO METODOLÓGICO | ORIGEM DOS DADOS | PROCESSO DE ANÁLISE | MATERIAL RESULTANTE/ PRODUTO |
| INVESTIGAR Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC? | - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES. - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS GESTORES PEDAGÓGICOS LOCAIS - APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS GESTORES PEDAGÓGICOS MACRO | ATORES SOCIAIS DA PESQUISA: - Docentes que atuam no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada (aqueles que atuam na Formação Geral e na Formação Profissional) dos <i>campi</i> Coari, Manaus Centro e São Gabriel da Cachoeira. - Gestores Pedagógicos Locais (Diretor de Ensino, Coordenador de Curso e Pedagogo) - Gestores Pedagógicos Macro (Pró-Reitoria de Ensino) | Leituras, análises e sínteses. QUESTIONÁRIO DOCENTES (Questões 10, 11, 12, 15 e 18) QUESTIONÁRIO GESTORES PEDAGÓGICOS LOCAIS (Questões 9, 10, 11, 14 e 17) QUESTIONÁRIO MACRO-GESTORES (Questões 7, 8 e 9) | Análise Textual Discursiva – Construção das Categorias e Metatextos |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Dando continuidade ao processo de delimitação do *corpus* da pesquisa, e em consonância com a terceira questão norteadora - Que ações a Gestão Educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* têm promovido para desenvolver

e potencializar a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral e seu respectivo objetivo específico, convencionou-se que o processo de análise se daria na investigação das respostas relativas aos questionários aplicados aos professores, gestores pedagógicos locais e gestores pedagógicos macro, assim como na investigação dos documentos institucionais: PDI/IFAM (2014-2018), Relatório dos Encontros Pedagógicos (ENPED's) realizados pela Pró-Reitoria de Ensino e por fim, na Portaria nº 18 de 01 de fevereiro de 2017 que versa sobre as Diretrizes para Avaliação dos Cursos da EPTNM.

Cabe destacar que para esse processo de análise relativa à terceira questão norteadora, utilizou-se como *corpus*, tanto os documentos institucionais, quanto os questionários online aplicados aos diferentes sujeitos. Como já foi mencionado anteriormente, considerando a gama de informações coletadas, delimitou-se como foco de investigação somente as questões dos questionários que auxiliariam a responder à referida questão norteadora, assim como os textos considerados como mais significativos, dos documentos institucionais investigados. O quadro 8 a seguir, apresenta como se deu esse delineamento e sinaliza as questões selecionadas do questionário para cada grupo de sujeito e ainda os itens selecionados de cada documento institucional.

Quadro 8 - Quadro Resumo 4 – Delimitação do Corpus da Pesquisa

| QUADRO RESUMO 4 – DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA | | | | |
|---|---|--|---|--|
| QUESTÃO NORTEADORA 03 | | | | |
| Que ações a Gestão Educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada <i>campus</i> têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral ? | | | | |
| CATEGORIA INICIAL: EMI A PARTIR DOS ESCRITOS E AÇÕES DA MACRO GESTÃO | | | | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | INSTRUMENTO METODOLÓGICO | ORIGEM DOS DADOS | PROCESSO DE ANÁLISE | MATERIAL RESULTANTE/ PRODUTO |
| IDENTIFICAR que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada <i>campus</i> tem promovido para desenvolver e potencializar a | APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES: | ATORES SOCIAIS DA PESQUISA - Docentes | Leituras, análise e sínteses. QUESTIONÁRIO DOCENTES (Questões 13, 14, 16 e 17) | Análise Textual Discursiva – construção das Categorias e Metatextos |
| | APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS GESTORES PEDAGÓGICOS LOCAIS | ATORES SOCIAIS DA PESQUISA - Diretores de Ensino, Coordenadores de Curso e Pedagogos | Leituras, análise e sínteses. QUESTIONÁRIO GESTORES LOCAIS (Questões 12, 13, 15 e 16) | |
| | APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS GESTORES | ATORES SOCIAIS DA PESQUISA - Pró-Reitoria de Ensino | Leituras, análise e sínteses. QUESTIONÁRIO | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral. | PEDAGÓGICOS MACRO | | GESTORES PEDAGÓGICOS MACRO- (Questões 10 e 11) |
| | PESQUISA DOCUMENTAL - PDI/IFAM (2014-2018). | 2. Projeto Pedagógico Institucional – PPI 3. Políticas de Ensino | Leituras, Análise e sínteses. Itens destacados: - 2.1/2.2/2.2.1/2.2.2/2.2.3 - 3.3/3.5 |
| | PESQUISA DOCUMENTAL - Relatórios do II, III e IV ENPED/IFAM. | (Relatórios – Parte Introdutória e Contribuições dos Grupos de Trabalho) | Leituras, Análise e sínteses. - Parte Introdutória. - Contribuições dos Grupos de Trabalho. |
| | PESQUISA DOCUMENTAL - Portaria nº 18 de 30/01/2017 que trata das Diretrizes para Avaliação, Elaboração e/ou Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da EPTNM. | Documento Orientador - 1ª Fase - 2ª Fase | Leituras, Análise e sínteses. Itens destacados: 1/ 3/4/ 4.1/4.2/4.3/7.9/7.16/ 11/12 e 13) |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Concluído esse primeiro momento de definição e delimitação do *corpus* da pesquisa, momento que exigiu impregnação e total envolvimento com o material coletado, ou seja, depois de inúmeras leituras, idas e vindas se debruçando sobre o material de análise, passou-se para a etapa seguinte da ATD, a unitarização. Processo que será descrito e pormenorizado a seguir.

2.4.2 Processo de Unitarização: da desordem à busca de sentidos

Com os quadros resumos já sistematizados e o *corpus* da pesquisa devidamente delimitado, foi dado início à prática da unitarização ou desmontagem dos textos como também é denominada.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p.33), a unitarização consiste em “[...] examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”.

Nesse caminho, para a concretização dessa etapa, os textos com as informações coletadas foram um a um, sendo fragmentados em unidades de sentido menores - unidades de análise e devidamente codificados. Quanto ao processo de codificação, o pesquisador precisa codificar os indicadores da origem de cada unidade de análise para facilitar posteriormente a construção dos metatextos. Para tanto, os sujeitos da pesquisa receberam os seus devidos códigos, assim como cada

unidade de análise, fruto dos textos delimitados. Foram construídos quadros com a codificação para sistematização dessas informações. A seguir, exemplifica-se algumas codificações realizadas para o questionário aplicado aos docentes que contribuíram com a pesquisa (quadro 9).

Quadro 9 - Quadro com a codificação relativa ao Questionário Docente

| QUADRO – CODIFICAÇÃO QUESTIONÁRIO DOCENTE | | | |
|--|----------------|---------------|--------------------|
| Nº | DOCENTE | CAMPUS | CODIFICAÇÃO |
| 01 | Sujeito 01 | CMC | SD1 |
| 02 | Sujeito 02 | CCO | SD2 |
| 03 | Sujeito 03 | CCO | SD3 |
| 04 | Sujeito 04 | CCO | SD4 |
| 05 | Sujeito 05 | CMC | SD5 |
| 06 | Sujeito 06 | CMC | SD6 |
| 07 | Sujeito 07 | CCO | SD7 |
| 08 | Sujeito 08 | CMC | SD8 |
| 09 | Sujeito 09 | SGC | SD9 |
| 10 | Sujeito 10 | SGC | SD10 |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Considerando que, aos sujeitos foi dada a garantia de que não teriam sua identificação revelada, as transcrições resultantes das respostas aos questionários aplicados, aparecerão no texto, por exemplo, como código SD2. Ao utilizar esse código, se está fazendo referência ao segundo sujeito docente respondente. Utilizando-se o mesmo raciocínio, foram criados os códigos para os gestores pedagógicos locais, SGP1, que significa primeiro sujeito gestor pedagógico local. E para a codificação dos macros gestores, foi criado o código SMG1, que significa primeiro macro gestor pedagógico.

Quanto ao processo de desmontagem dos textos, cabe destacar que extrair os significados das comunicações contidas nesses textos demandou tempo e envolvimento com o material da pesquisa. Nessa tarefa, buscou-se identificar palavras, termos ou até frases que pudessem evidenciar as sutilezas contidas nesses textos como concepções, valores e preferências que permitisse extrair importantes conteúdos das mensagens ali contidas.

Para essa ação, também foi construído um quadro de unidades de sentido para sistematizar o processo de desconstrução, de modo a facilitar a etapa seguinte da (Re)escrita.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p.41),

[...] o processo de construção de unidades é um movimento gradativo de explicitação e refinamento de unidades de base, em que é essencial a capacidade de julgamento do pesquisador, sempre tendo em vista o projeto de pesquisa em que as análises se inserem.

Em consonância com o fenômeno em análise, os textos com as informações coletadas foram sendo desmontados e a partir da (Re)escrita, ganhando novos significados mais completos em si mesmos, de modo a seguir para a próxima etapa de categorização. Exemplifica-se então, algumas das desconstruções e (Re)construções realizadas nesse processo (quadro 10).

Quadro 10 - Quadro de Unidades de Sentido

| QUADRO DE UNIDADES DE SENTIDO | |
|--|---|
| QUESTÃO NORTEADORA 01 | |
| Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC? | |
| INSTRUMENTO METODOLÓGICO | |
| PESQUISA DOCUMENTAL nos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos <i>campi</i> Coari, Manaus Centro e São Gabriel da Cachoeira. | |
| CATEGORIA INICIAL: EMI NOS ESCRITOS DOS PPCS | |
| TEXTOS SELECIONADOS (PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS) | |
| UNITARIZAÇÃO | UNIDADES DE SENTIDO (Reescrita) |
| PPC 2012 - A Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em vigência e de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, eixo tecnológico Informação e Comunicação, este plano de curso abrange ações de concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática. | Princípios pedagógicos consubstanciados nas Diretrizes Curriculares da EPTNM e no CNCT. |
| PPC 2012 - B O perfil do profissional preparado nos cursos deste Eixo deve estar de acordo com os estudos sobre sistemas de computação, tecnologias relacionadas à informática, arquitetura de redes, banco de dados, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade descrita nos objetivos gerais da Área Profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em vigência e de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. | Perfil Profissional de conclusão definido de acordo com as Diretrizes Curriculares da EPTNM e CNCT. |
| PPC 2012 - C Objetiva, também, formar um profissional apto a atuar em diversas situações, agindo na tomada de decisão, interagindo com as pessoas, mobilizando habilidades éticas, pessoais, profissionais, cognitivas, técnicas e de comunicação, o que o torna capaz de melhor compreender a si mesmo e ao mundo. | Perfil Profissional que contemple habilidades éticas, pessoais, profissionais, cognitivas, técnicas e comunicacionais. |
| PPC 2012 - D O princípio pedagógico deste plano de curso considera o ser humano em sua dimensão interpessoal, social e profissional, atuando na formação do sujeito criativo e autônomo, preparando-o para o uso da inteligência em prol da transformação da sociedade, atrelado aos princípios éticos da cooperação, solidariedade e respeito, capaz de compreender o mundo em que vive. | Dimensões do ser humano para compreender o mundo em que vive: interpessoal, social, profissional. |

| | |
|---|---|
| <p>PPC 2012 – E Assim, segundo os princípios pedagógicos deste curso o profissional Técnico em Informática deve construir uma visão sistêmica de sistemas e tecnologias relacionadas à informática. Possuir conhecimento de dinâmica organizacional podendo atuar em empresas públicas, privadas e do terceiro setor. Atuar com ética profissional, sustentabilidade, iniciativa empreendedora, responsabilidade social e domínio dos quatro pilares da educação para o século XXI: saber - fazer, do saber - ser, do saber - saber e do saber conviver. Ser crítico e consistente em sua atuação profissional revelando habilidades de comunicação e de trabalho em equipes multidisciplinares. Ser um profissional com conhecimentos técnicos gerais em Informática para atender as necessidades do mundo do trabalho.</p> | <p>Perfil profissional para atender às necessidades do mundo do trabalho: visão sistêmica, conhecimento técnico, postura ética e empreendedora, responsabilidade social, criticidade e trabalho em equipe.</p> |
| <p>PPC 2012 – F Entendemos que a aprendizagem se faz por meio das múltiplas relações que o aprendiz estabelece entre as diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, orientamos essa prática no sentido de desenvolver projetos de trabalho que permitam aos discentes compreender o mundo através do diálogo entre uma diversidade de sujeitos, produções e linguagens.</p> | <p>Desenvolvimento de projetos de trabalho que viabilizem a aprendizagem por meio de múltiplas relações do sujeito com as diferentes áreas de conhecimento.</p> |
| <p>PPC 2012 – G O procedimento metodológico parte-se, quando possível, de problemas e situações experimentais para que, com o apoio na instituição, o aluno ascenda gradualmente à formalização dos conceitos. Serão identificadas situações para estabelecer conexões entre os diversos temas de forma a proporcionar uma oportunidade de relacionar os vários conceitos, promovendo uma visão integrada do conhecimento adquirido.</p> | <p>Atividades que se ancorem em situações-problemas que possibilitem ao educando estabelecer conexões entre os diversos temas e os diferentes conceitos, contribuindo para a construção de conhecimento a partir de uma visão integrada.</p> |
| <p>PPC 2012 - H É necessário proporcionar ao aluno oportunidade para expor um tema preparado, a resolução de um problema ou a parte que lhe cabe num trabalho de grupo. Os trabalhos escritos, individuais ou de grupo, quer sejam pequenos relatórios ou monografias, devem ser apresentados de forma clara e organizada.</p> | <p>Atividades que viabilizem ao educando o trabalho em grupo, desenvolvendo a capacidade de trabalho em equipe e resolução de problemas.</p> |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Como se observa no quadro 10, o texto relativo aos princípios pedagógicos e orientações metodológicas constantes no PPC 2012, foram desmontados de modo que cada parte do texto, devidamente codificado, foi reescrito, ganhando nova unidade de sentido. Ação realizada para cada PPC investigado, num total de 4 (quatro) PPC's, configurando-se como um longo processo de desmontagem e montagem.

Sobre o processo de unitarização, Moraes e Galiuzzi (2016, p.43), argumentam que

[...] é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, e novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.

Cabe explicitar que esse longo processo de desmontagem e de (Re)escrita, desordem e nova ordem demonstrado no quadro anterior, foi realizado repetidas vezes para todo o material delimitado para análise e que já foi descrito nos quadros 6, 7 e 8. Daí ser considerada uma etapa exigente e trabalhosa.

Após esse exercício e criadas as condições para o “emergir” de novas compreensões, caminhou-se para a etapa seguinte de categorização dessas unidades. A seguir detalha-se como se desenvolveu esse processo de categorização.

2.4.3 Processo de Categorização: captando o novo emergente

Definida como elemento central do ciclo de análise da ATD, a etapa de categorização permite estabelecer relações com as unidades de análise, possibilitando a construção de compreensões em relação ao fenômeno estudado. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p.44), “As categorias são constituintes da compreensão que emerge do processo analítico”.

Na ATD, as categorias podem assumir diferentes níveis: categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais. Vale ressaltar que esse processo de definição das categorias vai depender do tipo de pesquisa que está sendo empreendida, assim como, da peculiaridade dos dados que estão sendo levantados. Tarefa que vai exigir, em certa medida, cautela e muitas leituras atentas do pesquisador no momento de definição dessas categorias.

O que se pretende na Análise Textual Discursiva é, segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p.49), “[...] utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria consiste em uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa analisá-lo de uma forma holística”.

Nesse caminho, a ATD pressupõe um diálogo entre o todo e as partes, exigindo da pesquisadora esforço construtivo e autoria de argumentos.

Para exemplificar esse momento de envolvimento intenso com o material da pesquisa, demonstra-se a seguir como o processo analítico de unitarização evoluiu para o processo de categorização. Nesse momento, as unidades de sentido passaram a ser agrupadas em categorias emergentes que auxiliaram a responder às

questões norteadoras. Dessa forma, o primeiro movimento realizado para a categorização se deu quando da relação estabelecida com cada questão norteadora da pesquisa, momento em que para cada uma foi estabelecida uma categoria Inicial relacionada ao contexto da pesquisa. O movimento seguinte foi, para cada unidade de sentido, estabelecer uma categoria emergente que buscasse traduzir as relações existentes. O quadro 11 exemplifica esse processo.

Quadro 11 - Quadro de Categorias Emergentes

| QUADRO DE UNIDADES DE SENTIDO | | |
|--|---|--|
| QUESTÃO NORTEADORA 1 | | |
| Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> CMC, CCO e CSGC? | | |
| INSTRUMENTO METODOLÓGICO | | |
| PESQUISA DOCUMENTAL nos Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos <i>campi</i> Coari, Manaus Centro e São Gabriel da Cachoeira. | | |
| CATEGORIA INICIAL: EMI NOS ESCRITOS DOS PPCS | | |
| TEXTOS SELECIONADOS (PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS) | | |
| UNITARIZAÇÃO | UNIDADES DE SENTIDO (Reescrita) | CATEGORIAS EMERGENTES |
| PPC 2012 - A Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em vigência e de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, eixo tecnológico Informação e Comunicação, este plano de curso abrange ações de concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática. | Princípios pedagógicos consubstanciados nas Diretrizes Curriculares da EPTNM e no CNCT. | ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO PERTINENTE A EPTNM |
| PPC 2012 - B O perfil do profissional preparado nos cursos deste Eixo deve estar de acordo com os estudos sobre sistemas de computação, tecnologias relacionadas à informática, arquitetura de redes, banco de dados, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade descrita nos objetivos gerais da Área Profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em vigência e de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. | Perfil Profissional de conclusão definido de acordo com as Diretrizes Curriculares da EPTNM e CNCT. | ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO PERTINENTE A EPTNM |
| PPC 2012 - C Objetiva, também, formar um profissional apto a atuar em diversas situações, agindo na tomada de decisão, interagindo com as pessoas, mobilizando habilidades éticas, pessoais, profissionais, cognitivas, técnicas e de comunicação, o que o torna capaz de melhor compreender a si mesmo e ao mundo. | Perfil Profissional que contemple habilidades éticas, pessoais, profissionais, cognitivas, técnicas e comunicacionais. | ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO PERTINENTE A EPTNM |
| PPC 2012 - D O princípio pedagógico deste plano de curso considera o ser humano em sua dimensão interpessoal, social e profissional, atuando na formação do sujeito criativo e autônomo, preparando-o para o uso da inteligência em prol da transformação da sociedade, atrelado aos princípios éticos da cooperação, solidariedade e respeito, capaz de compreender o mundo em que vive. | Dimensões do ser humano para compreender o mundo em que vive: interpessoal, social, profissional. | DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA |

| | | |
|---|---|--|
| <p>PPC 2012 – E Assim, segundo os princípios pedagógicos deste curso o profissional Técnico em Informática deve construir uma visão sistêmica de sistemas e tecnologias relacionadas à informática. Possuir conhecimento de dinâmica organizacional podendo atuar em empresas públicas, privadas e do terceiro setor. Atuar com ética profissional, sustentabilidade, iniciativa empreendedora, responsabilidade social e domínio dos quatro pilares da educação para o século XXI: saber - fazer, do saber - ser, do saber - saber e do saber conviver. Ser crítico e consistente em sua atuação profissional revelando habilidades de comunicação e de trabalho em equipes multidisciplinares. Ser um profissional com conhecimentos técnicos gerais em Informática para atender as necessidades do mundo do trabalho.</p> | <p>Perfil profissional para atender às necessidades do mundo do trabalho: visão sistêmica, conhecimento técnico, postura ética e empreendedora, responsabilidade social, criticidade e trabalho em equipe.</p> | <p>DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA</p> |
| <p>PPC 2012 – F Entendemos que a aprendizagem se faz por meio das múltiplas relações que o aprendiz estabelece entre as diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, orientamos essa prática no sentido de desenvolver projetos de trabalho que permitam aos discentes compreender o mundo através do diálogo entre uma diversidade de sujeitos, produções e linguagens.</p> | <p>Desenvolvimento de projetos de trabalho que viabilizem a aprendizagem por meio de múltiplas relações do sujeito com as diferentes áreas de conhecimento.</p> | <p>PRÁTICAS INTEGRADORAS</p> |
| <p>PPC 2012 – G O procedimento metodológico parte-se, quando possível, de problemas e situações experimentais para que, com o apoio na instituição, o aluno ascenda gradualmente à formalização dos conceitos. Serão identificadas situações para estabelecer conexões entre os diversos temas de forma a proporcionar uma oportunidade de relacionar os vários conceitos, promovendo uma visão integrada do conhecimento adquirido.</p> | <p>Atividades que se ancorem em situações-problemas que possibilitem ao educando estabelecer conexões entre os diversos temas e os diferentes conceitos, contribuindo para a construção de conhecimento a partir de uma visão integrada.</p> | <p>PRÁTICAS INTEGRADORAS</p> |
| <p>PPC 2012 - H É necessário proporcionar ao aluno oportunidade para expor um tema preparado, a resolução de um problema ou a parte que lhe cabe num trabalho de grupo. Os trabalhos escritos, individuais ou de grupo, quer sejam pequenos relatórios ou monografias, devem ser apresentados de forma clara e organizada.</p> | <p>Atividades que viabilizem ao educando o trabalho em grupo, desenvolvendo a capacidade de trabalho em equipe e resolução de problemas.</p> | <p>PRÁTICAS INTEGRADORAS</p> |

Fonte: Elaboração própria; 2017.

Como se observa no quadro 11, após o processo de unitarização, cada reescrita resultante da desmontagem e montagem do texto relativo aos princípios pedagógicos e orientações metodológicas constantes no PPC 2012, foram categorizados, extraíndo a ideia central de cada texto e agrupando-os em categorias de análise ou categorias emergentes. Importa mencionar que esse exercício de categorização foi realizado para cada PPC e documentos investigados, assim como para as respostas dos questionários aplicados.

Nesse sentido, como resultado desse processo de categorização realizado para todo o *corpus* da pesquisa, tem-se a estruturação a seguir:

Como já mencionado, para responder à questão norteadora 1, Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC, emergiram do processo analítico da ATD, as seguintes categorias:

A categoria inicial ficou definida como, EMI nos escritos dos Projetos Pedagógicos de Curso. Ainda resultante desse processo de análise, emergiram mais 3 (três) subcategorias, definidas como categorias emergentes:

- a) Atendimento à Legislação Pertinente à EPTNM;
- b) Dimensões da Formação Humana;
- c) Práticas Integradoras.

Nesse mesmo caminho, para responder à questão norteadora 2, Qual a concepção de Ensino Médio Integrado que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC, emergiram do processo analítico da ATD, as seguintes categorias:

A categoria inicial ficou definida como, EMI na vivência dos diferentes sujeitos. Ainda resultante desse processo de análise, emergiram mais 3 (três) subcategorias, definidas como categorias emergentes:

- a) Materialização da proposta do EMI;
- b) Dimensão da Formação Humana;
- c) Práticas integradoras;

Neste mesmo movimento, para responder à questão norteadora 3, Que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do Ensino Médio Integrado em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na perspectiva da Formação Humana Integral, emergiram do processo analítico da ATD, as seguintes categorias:

A categoria inicial ficou definida como, EMI a partir dos escritos e ações da macro gestão. E ainda resultante desse processo de análise, emergiram mais 3 (três) subcategorias, definidas como categorias emergentes:

- a) EMI nos documentos balizadores;
- b) Dimensão da Formação Humana;
- c) Práticas Integradoras.

Cabe ressaltar que as categorias emergentes possuem estreita relação entre si e em alguns momentos, os achados respondem a duas questões norteadoras. Foi o que aconteceu com as categorias emergentes: Dimensão da Formação Humana e Práticas Integradoras, que emergiram dos textos selecionados para responder às questões norteadoras 1, 2 e 3.

Sobre esse processo de construção das categorias, Moraes e Galiazzi (2016, p.41), argumentam que,

Quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias a priori, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias. Uma pesquisa, entretanto, também pode pretender construir as categorias, a partir da análise. Nesse caso, as unidades de análise são elaboradas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos de sua pesquisa.

Como forma de explicitar os pressupostos de análise, enfatiza-se que nessa pesquisa empreendida, como se pode observar, as categorias foram construídas *a priori*, antes de iniciar o processo de análise e também a partir da análise, ou seja, emergiram a partir do processo analítico empreendido e da relação feita com cada questão norteadora, configurando-se como categorias emergentes.

Concluído o processo de categorização, que para Moraes e Galiazzi (2016, p.97), “consiste em reunir o que é comum”, passou-se ao momento em que o pesquisador, já impregnado pelo *corpus* da pesquisa, passa a transformar as relações estabelecidas entre as categorias em metatextos que explicitam os discursos contidos nos textos dos escritos e dos sujeitos investigados, emergindo daí uma nova compreensão sobre o objeto, possibilitando atingir os objetivos pretendidos da pesquisa.

2.4.4 Processo de construção dos Metatextos

Etapa final do processo de imersão na análise dos dados da pesquisa, a construção dos metatextos permite ao pesquisador a compreensão do todo, exigindo que os argumentos parciais criados para cada categoria, sejam agora aglutinados para expressar a compreensão do todo. Isso significa dizer que o pesquisador irá construir argumentos qualitativos para explicitar as inter-relações entre as categorias que emergiram da pesquisa.

Cabe ressaltar que,

Essa produção escrita, concretizada a partir de análises e interpretações de uma investigação, não constitui expressão objetiva dos conteúdos dos *corpus* de análise, mas representa construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência uma fidelidade e respeito às informações obtidas com os sujeitos da pesquisa” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p.116).

Em linhas gerais, o metatexto é a construção de um novo texto, a partir dos textos originais, que nessa nova versão, expressam as compreensões do pesquisador relativas aos sentidos construídos no processo. Esses metatextos configuram-se como descrições e interpretações que possibilitam a apresentação de novas formas de compreender os fenômenos investigados.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p.39), as categorias emergentes da pesquisa representam os elementos que mais se destacam nos fenômenos investigados e nessa condição, constituem-se em pontes para a realização de inferências dos textos aos contextos, dos materiais analisados para os fenômenos investigados. Nessa medida, a concretização, de forma mais elaborada dessas inferências, resulta em metatextos descritivos e interpretativos que expressam as compreensões alcançadas.

Moraes e Galiuzzi (2016, p.39), argumentam que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificados; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista”.

O processo de construção dos metatextos é o processo em que o pesquisador assume-se como autor, embora utilize em seus escritos, as múltiplas vozes presentes em sua pesquisa, seja resultantes do discurso presente nos documentos balizadores ou do discurso dos diferentes sujeitos pesquisados.

Partindo desses pressupostos, após intensa impregnação com o *corpus* da pesquisa, desmontagem e montagem dos textos e definição das categorias *a priori* e emergentes, partiu-se para o processo de construção dos metatextos, momento crucial do ciclo de análise da ATD. Os metatextos configuram-se como os achados da pesquisa, momento em que se comunicam as compreensões do pesquisador sobre o material investigado. Em linhas gerais, o metatexto traduz-se nas respostas às questões norteadoras quando da finalização do processo de análise.

No capítulo a seguir apresentam-se os achados da pesquisa, descritos em forma de metatextos, apresentados em 4 (quatro) subseções que buscam responder às questões norteadoras que motivaram o desenvolvimento dessa investigação.

3. ACHADOS DA PESQUISA: o que nos revelam os escritos dos PPC's e outros documentos institucionais balizadores e as vozes dos sujeitos que atuam diretamente no EMI no IFAM?

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos [...]. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Paulo Freire

Como visto ao longo do capítulo 2, em que se descreveu todo o processo metodológico para o desenvolvimento da pesquisa que teve como foco compreender o contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, a Análise Textual Discursiva apresentou-se como uma ferramenta analítica adequada à pesquisa qualitativa e que possibilitou o acesso a novos sentidos e novas compreensões sobre o fenômeno estudado.

Reafirmando essas características da ATD, Moraes e Galiazzi (2016, p.134), argumentam que,

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção, o sistema de categorias construído.

Nesse caminho, como fruto desse ciclo analítico de desconstruções, reconstruções e novas construções, apresentam-se a partir de então, as novas compreensões resultantes desse processo investigativo.

Antes de iniciar a comunicação dessas novas compreensões, uma pausa para conhecer um pouco mais sobre os atores sociais da pesquisa.

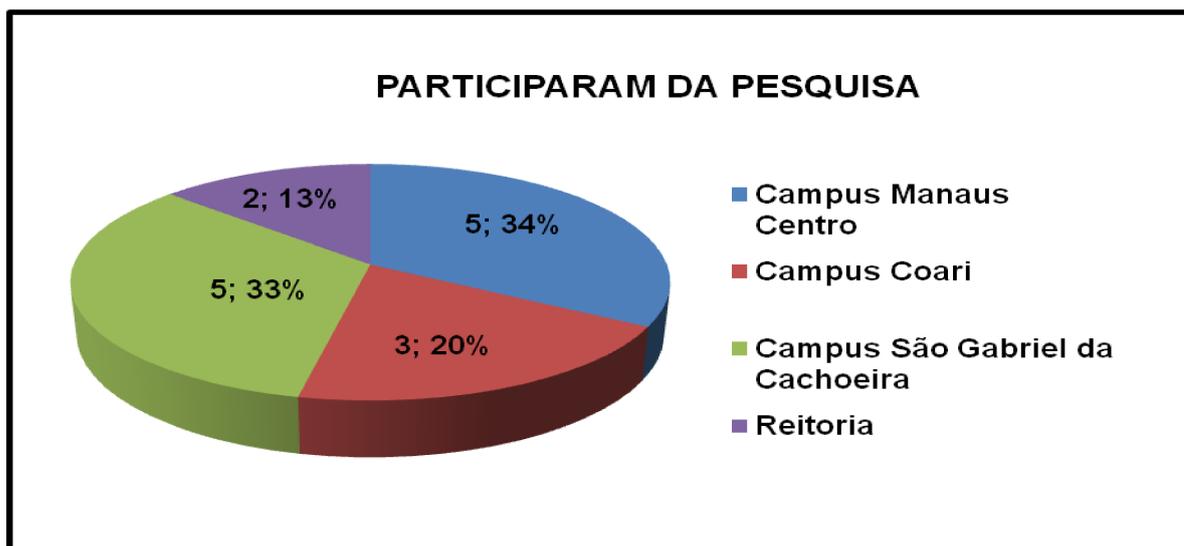
Como já mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa se constituíram em professores que atuam com a formação geral e a formação profissional no âmbito do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada, gestores pedagógicos

locais, aqui compreendidos como diretores de ensino, coordenadores de curso e pedagogos e/ou TAEs e por fim, por gestores pedagógicos macro, aqui compreendidos como profissionais que atuam na Pró-Reitoria de Ensino do IFAM diretamente envolvidos com a EPTNM.

Como estratégia para caracterizá-los, apresentam-se alguns gráficos, oriundos de dados extraídos dos questionários online aplicados aos diferentes sujeitos.

O gráfico 3 a seguir demonstra o quantitativo de participantes que integram a pesquisa empreendida sobre o contexto do EMI no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada. Os *campi* Manaus Centro e São Gabriel da Cachoeira foram os que mais contribuíram com a pesquisa, tendo 34% e 33%, respectivamente, do total dos investigados.

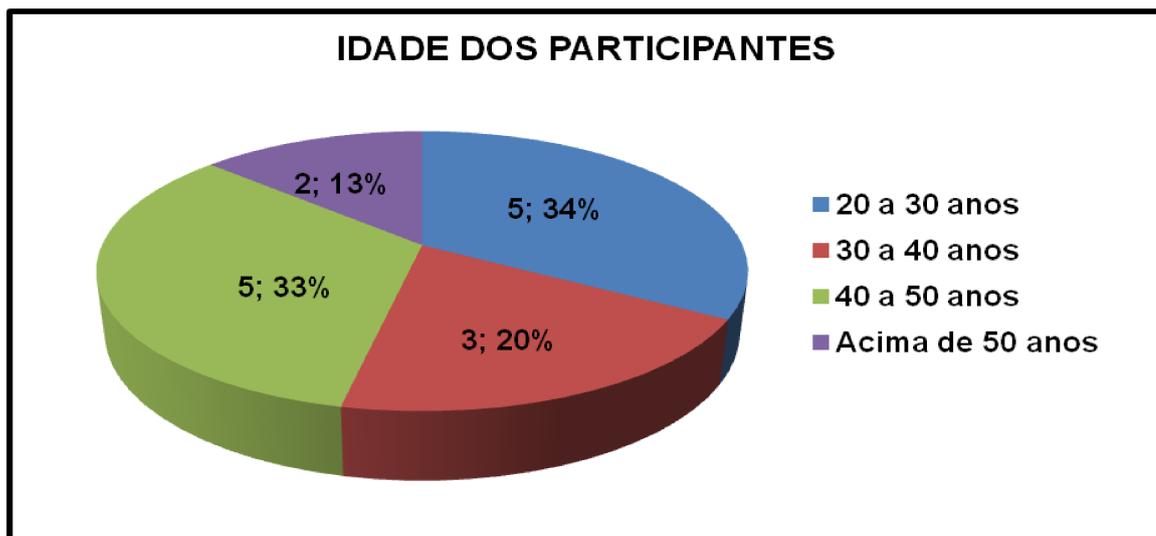
Gráfico 3 - Sujeitos que participaram da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Quanto à idade dos participantes, o gráfico 4 a seguir demonstra que um percentual de 34% dos investigados possui de 20 a 30 (vinte a trinta) anos. Outros 33% possui de 40 a 50 (quarenta a cinquenta) anos. 20% dos investigados estão na faixa etária de 30 a 40 (trinta a quarenta) anos. E apenas 10% dos investigados possuem acima de 50 (cinquenta) anos.

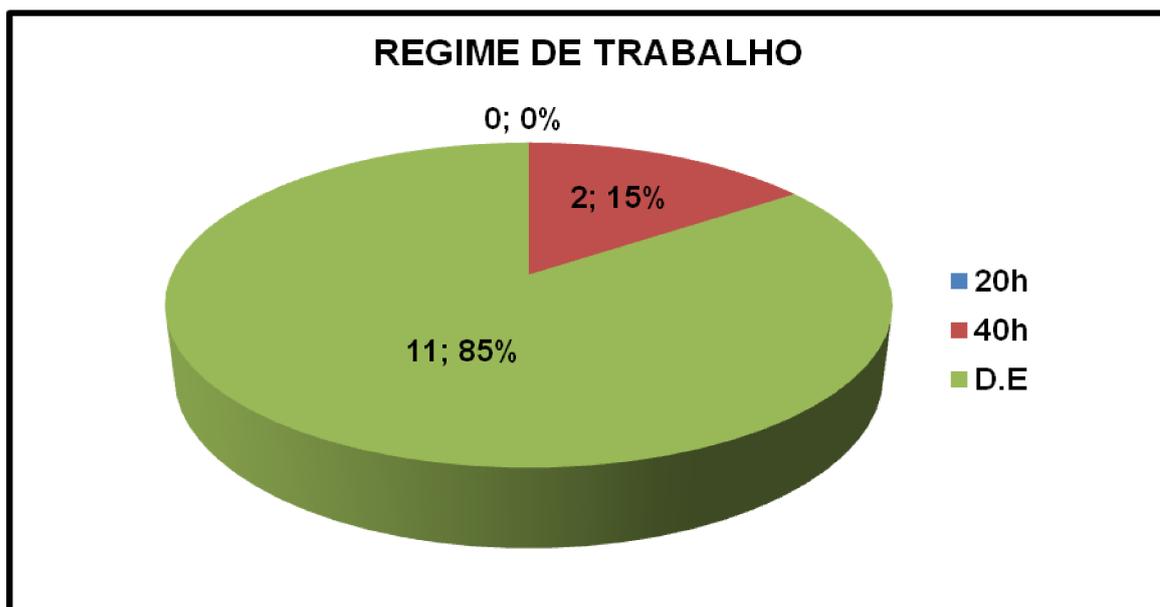
Gráfico 4 - Idade dos participantes



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Em se tratando do regime de trabalho de cada sujeito investigado, o gráfico 5 a seguir demonstra que um percentual de 15% está enquadrado no regime de 40 horas, enquanto que a maioria, mais precisamente 85% dos investigados está enquadrada no regime de dedicação exclusiva. Nenhum dos sujeitos investigados possui apenas 20h de atuação semanal no IFAM.

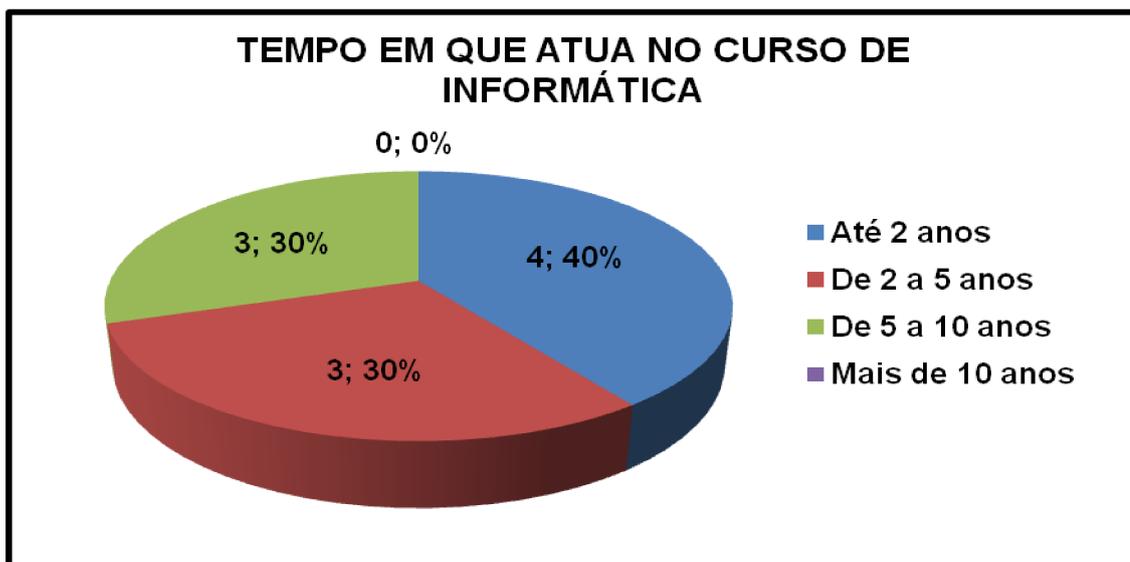
Gráfico 5 - Regime de Trabalho



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Quando questionados acerca do tempo de atuação no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, o gráfico 6 a seguir demonstra que 40% dos investigados possuem até 2 (dois) anos de atuação no referido curso. Outra parcela, 30% possui de 2 a 5 (dois a cinco) anos de atuação e outra parcela também de 30% possui de 5 a 10 (cinco a dez) anos de atuação.

Gráfico 6 - Tempo de atuação no Curso de Informática



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Ampliando esse espectro de atuação para a EPTNM, o gráfico 7 a seguir demonstra que 50% dos investigados atuam na EPTNM de 2 a 5 (dois a cinco) anos. 22% atuam na EPTNM até 2 (dois) anos. E empatados em 14%, os investigados atuam na EPTNM de 5 a 10 (cinco a dez) anos e a mais de 10 (dez) anos.

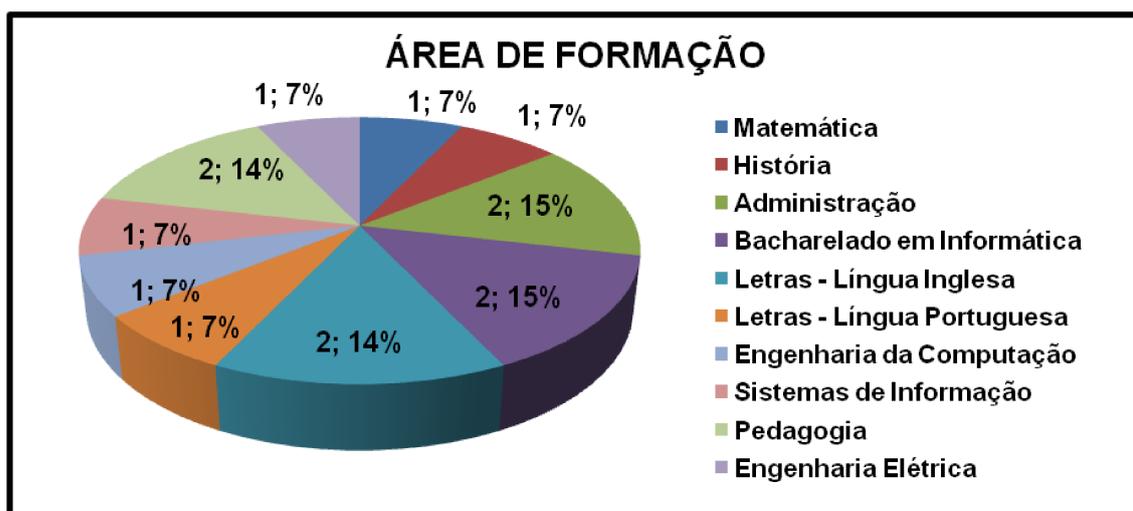
Gráfico 7 - Tempo de atuação na EPTNM



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Em se tratando da área de formação dos investigados, o gráfico 8 a seguir demonstra que 15% deles são Bacharéis em Informática. Da mesma forma, 15% dos investigados são da área de Administração. Empatados em 14% estão as áreas de Letras – Língua Inglesa e Pedagogia. Também empatados em 7% estão as áreas de História, Matemática, Engenharia Elétrica, Pedagogia, Sistemas de Informação, Engenharia da computação e Letras – Língua Portuguesa.

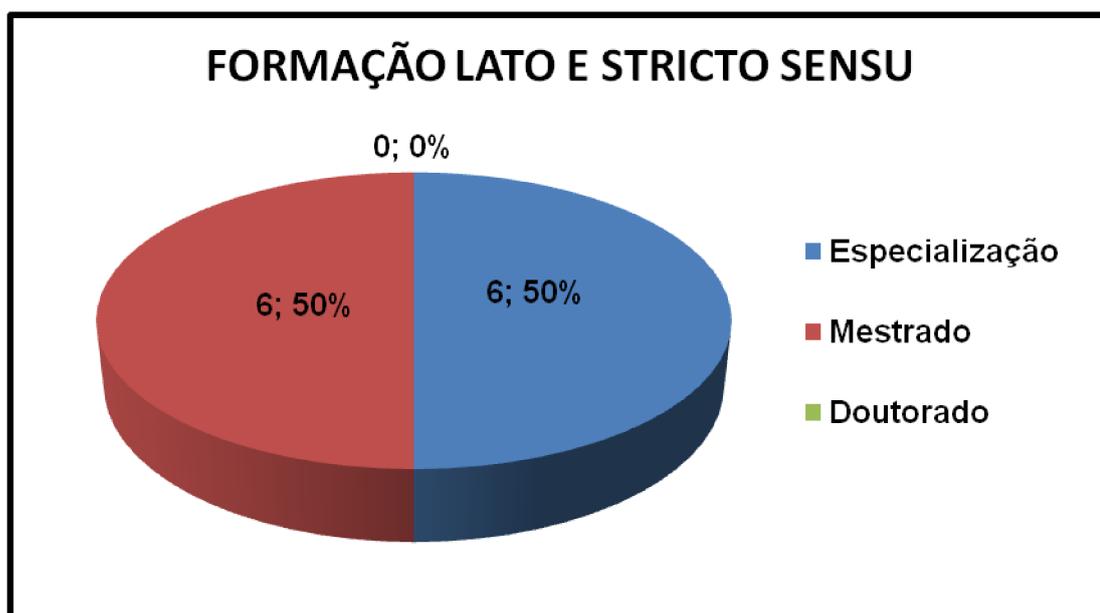
Gráfico 8 - Área de Formação



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Quanto à formação Lato e Stricto Sensu dos investigados, o gráfico 9 a seguir demonstra que 50% deles possui Mestrado e os demais 50% possui Especialização.

Gráfico 9 - Formação Lato e Stricto Sensu



Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Concluído esse momento de caracterização mais detalhada dos sujeitos da pesquisa, passa-se a apresentar os metatextos, frutos do processo da ATD.

Importa mencionar novamente, como já descrito no capítulo 2, que as categorias que direcionaram a análise desse estudo do contexto de desenvolvimento do EMI no IFAM emergiram das questões norteadoras da pesquisa, sendo consideradas como categorias *a priori*. Nesse movimento, os resultados desse processo de análise são apresentados em 3 (três) seções, em que cada seção articula-se estreitamente com a questão de pesquisa formulada.

Nesse caminho, a seção 3.1 definida como “EMI nos escritos dos Projetos Pedagógicos de Curso”, apresenta os achados relativos à questão norteadora: qual a concepção de EMI que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC, considerando a análise dos 4 (quatro) PPC’s dos *campi*, identificados no quadro 3. Importa destacar ainda que nessa seção, apresentam-se os metatextos produzidos a partir das subcategorias: a) Atendimento à Legislação pertinente a EPTNM; b) Dimensão da Formação Humana e c) Práticas Integradoras.

A seção 3.2 definida como “EMI na vivência dos diferentes sujeitos”, apresenta os achados relativos à questão norteadora: qual a concepção de EMI que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC, considerando a análise das respostas ao questionário online aplicado aos sujeitos. Nessa seção, apresentam-se os metatextos produzidos a partir das subcategorias: a) Materialização da proposta do EMI; b) Dimensão da Formação Humana; c) Práticas integradoras.

Nesse mesmo movimento, a seção 3.3 definida como “EMI a partir dos escritos e ações da macro gestão”, apresenta os achados da pesquisa relativos à questão norteadora: que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do EMI em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do EMI na perspectiva da formação humana integral. Nessa seção, apresentam-se os metatextos produzidos a partir das

subcategorias: a) EMI nos documentos balizadores; b) Dimensão da Formação Humana; e c) Práticas integradoras.

Para complementar a comunicação dos achados da pesquisa, foi definida a seção 3.4 como “Outros achados da pesquisa: formação continuada de professores da EPTNM, um debate necessário, uma ação preterida”, que apresenta a relevância da construção e consolidação de processos formativos propositivos e duradouros para potencializar a materialização do EMI no interior das instituições que atuam com a EPTNM.

Finalizando esse processo de discussão sobre o contexto do EMI no IFAM, apresenta-se uma proposta formativa para os professores que atuam no EMI da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, configurada como produto da pesquisa, que se constitui em um Curso de Formação Continuada para professores com carga horária de 120h, materializado em uma sala virtual de ensino e aprendizagem (AVA) sobre a temática do EMI, implementada na plataforma moodle do IFAM.

3.1. Ensino Médio Integrado nos escritos dos Projetos Pedagógicos de Curso

Como já mencionado anteriormente, essa categoria buscou responder à questão: “Qual a concepção de EMI que permeia os Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC?”. E na busca pela resposta à questão, e a partir da construção das unidades de sentido, emergiram 3 (três) subcategorias intermediárias que serão explicitadas a seguir.

3.1.1 Atendimento à Legislação pertinente a EPTNM

Essa subcategoria auxilia na compreensão do processo de construção dos PPC's pelos *campi* investigados e ainda auxilia em mapear em que medida seus PPC's estão em consonância com as legislações educacionais pertinentes à EPTNM e à proposta filosófica, teórica e política e ainda os princípios norteadores do EMI.

Nessa medida, o processo de análise evidencia que os escritos nos PPC's (IFAM 2012, IFAM 2016 e IFAM 2014) atendem às sinalizações da legislação

educacional pertinente à EPTNM, dentre as quais o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM e ao CNCT. Destaca-se que um Projeto Pedagógico de Curso da EPTNM precisa estar fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vigente, atualmente, na Resolução CNE nº 06 de 20 de setembro de 2012 e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) em vigência, assim como em outras legislações pertinentes.

Esses trechos extraídos do PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada (IFAM 2012, IFAM 2016 e IFAM 2014) demonstra o atendimento à legislação educacional vigente.

O PPC (IFAM 2012), por exemplo, consubstanciou a construção de sua proposta pedagógica de curso com base nas DCNEPTNM e no CNCT vigente à época da elaboração da proposta.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em vigência e de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, eixo tecnológico Informação e Comunicação, este plano de curso abrange ações de concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática (IFAM, 2012, p.14).

Da mesma forma, o PPC (IFAM 2014), sinaliza o atendimento à legislação quando demarca a construção de sua proposta pedagógica também ancorada na Resolução nº 1 de 2009, operacionalizando o que orienta o instrumento legal sobre a obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Através da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2009, que dispõe sobre a implantação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi acrescentada nas três séries do Ensino Médio as disciplinas de Filosofia e Sociologia; e pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, foi incluído no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências (IFAM, 2014, p.17).

O PPC (IFAM 2012), também atende à legislação pertinente da EPTNM quando vincula o perfil de conclusão de seus estudantes ao que orienta o CNCT, especialmente para o Curso Técnico de Nível Médio em Informática e quando descreve o que compreende o eixo tecnológico de informação e comunicação.

O perfil do profissional preparado nos cursos deste Eixo deve estar de acordo com os estudos sobre sistemas de computação, tecnologias relacionadas à informática, arquitetura de redes, banco de dados, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade descrita nos objetivos gerais da Área Profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em vigência e de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (IFAM, 2012, p.14).

O Eixo Tecnológico Informação e Comunicação compreende especificação de componentes ou equipamentos, suporte técnico, procedimentos de instalação e configuração, realização de testes e medições, utilização de protocolos e arquitetura de redes, identificação de meios físicos e padrões de comunicação e, sobremaneira, a necessidade de constante atualização tecnológica (IFAM, 2012, p.14).

O PPC (IFAM 2016), além de ancorar-se nas já citadas legislações, também apresenta a legislação específica para o componente curricular Língua Espanhola, explicitando como deve ser a forma de oferta nas instituições de Ensino Médio.

A Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio No Brasil, Legislação Federal tornou obrigatória no Ensino Médio, a partir de 2010, a oferta da Língua Espanhola nas instituições de Ensino Médio por meio da Lei 1.161/2005, popularmente chamada de "Lei do Espanhol", que torna obrigatória a oferta, por parte das escolas, do idioma no Ensino Médio, o que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, é facultativa aos alunos a opção de cursar a disciplina (IFAM, 2016, p.17).

Como explicitado no capítulo 1, a construção dos PPC's devem estar em consonância com a legislação educacional vigente para a EPTNM e para a Educação Básica, considerando que se trata de PPC's de cursos integrados, e que, portanto, precisam estar consubstanciados nas legislações pertinentes ao EMI e à concepção de currículo integrado.

Nos trechos apresentados a seguir, por exemplo, os escritos do referido PPC (IFAM 2014) demonstram uma confusão conceitual e de concepções, uma vez que ancora sua construção ainda vinculada à pedagogia das competências, claramente evidenciada e defendida na Resolução CNE/CEB nº 04/99, mencionada nos escritos, e ao mesmo tempo em que se baseia também no decreto nº 5.154/2004, que trouxe a perspectiva da integração da EPTNM à Educação Básica, retomando a perspectiva do EMI e da formação humana integral. O que se evidencia é que, em um único documento, ao longo de seus escritos, coexistem concepções antagônicas e que, conseqüentemente, não se articulam entre si, evidenciando um "choque" de concepções presente no PPC (IFAM 2014), embora a construção da Matriz Curricular (anexo A) esteja apontando para a articulação da formação geral com a

formação profissional, ação crucial para a materialização do EMI no interior dos *campi*, considerando a proposta filosófica, teórica e política e os princípios norteadores do EMI.

A organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Informática abrange as determinações legais presentes nos pareceres CNE/CEB nº. 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e CNE/CEB nº 40/04 que trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96; no Decreto Federal nº. 5.154/04 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, e na resolução CNE/CEB nº 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; na portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 e na Resolução nº 3 de 09 de julho de 2008 que dispõe sobre a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (IFAM, 2014, p.17).

Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Informática obedecerá às diretrizes da reforma da Educação Profissional no País, constando basicamente de uma sequência lógica de competências a serem construídas através de um conjunto de habilidades gerais e específicas aproveitadas, desenvolvidas e/ou formadas (IFAM, 2014, p.17).

No trecho extraído do PPC (IFAM 2011), diferentemente do PPC (IFAM 2016), a concepção do EMI está latente e atendendo à legislação pertinente, uma vez que o PPC (IFAM 2011) está ancorado no decreto presidencial nº 5.154/2004, como se observa.

O decreto presidencial nº 5.154 de 23/07/2004 revoga o decreto nº 2.208 de 17/04/97 e apresenta um novo panorama para a educação profissional, redefinindo-a com o objetivo de promover a integração entre a escola e o trabalho, preparando jovens e adultos, com conhecimentos gerais específicos, para o exercício das atividades produtivas; qualificar, habilitar, especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos, podendo ser desenvolvida de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, artigo 4º, parágrafo 1º, incisos I, II e III, respectivamente (IFAM, 2011, p.2).

Em outro trecho extraído também do PPC (IFAM 2011), evidencia-se o atendimento à legislação pertinente à EPTNM. O aporte legal está consubstanciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EPTNM que preveem a integração do Ensino Médio à EPTNM, por meio da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada.

Dentro do contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio o nosso plano de curso segue também o que diz o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 que regulamenta o parágrafo 2º, Art 36 e os Arts. 39 a 41 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, o parecer CNE/CEB que contém a aplicação deste Decreto acima citado, além de considerar as diretrizes educacionais estabelecidas para todo o país como as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM fixadas através dos seguintes pareceres e resoluções respectivamente: Parecer nº 7/2010 de 7 de abril de 2010 e Resolução nº CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, Parecer CNE/CEB nº 5/2011 de 04 de maio de 2011 e Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2013 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012 (IFAM, 2011, p.3).

Reafirmando o que já foi descrito e explicitado no capítulo 1, a construção de propostas pedagógicas de cursos integrados, para que possam efetivamente potencializar a materialização do EMI no interior das instituições, precisam atender às legislações específicas para a EPTNM e EMI, consubstanciadas na proposta filosófica, teórica e política e nos princípios norteadores do EMI, buscando ir além de meros escritos que não se traduzem em realidade materializada na prática pedagógica dos professores e nas ações da gestão.

3.1.2 Dimensão da Formação Humana

A subcategoria dimensão da formação humana auxilia na compreensão da concepção presente no texto dos PPCs sobre o EMI. Importa mencionar que essa dimensão também emergiu nas outras categorias iniciais delineadas na pesquisa, contudo com enfoque no vivido pelos sujeitos e nas ações da macro gestão.

Então, o que nos revelam os escritos dos PPCs sobre a concepção de EMI? Ao se debruçar sobre os 4 (quatro) PPCs analisados, identificou-se vários trechos que apontam para uma concepção muito mais ancorada na pedagogia das competências, em detrimento da concepção de formação humana integral, embora trate-se Projetos Pedagógicos de Cursos na Forma Integrada que pressupõe uma formação humana que vise a completude dos sujeitos.

Nos trecho do PPC (IFAM 2012) indicado a seguir, evidencia-se a concepção ancorada na pedagogia das competências.

Assim, segundo os princípios pedagógicos deste curso o profissional Técnico em Informática deve construir uma visão sistêmica de sistemas e tecnologias relacionadas à informática. Possuir conhecimento de dinâmica organizacional podendo atuar em empresas públicas, privadas e do terceiro setor. Atuar com ética profissional, sustentabilidade, iniciativa empreendedora, responsabilidade social e domínio dos quatro pilares da educação para o século XXI: saber - fazer, do saber - ser, do saber - saber e do saber conviver. Ser crítico e consistente em sua atuação profissional revelando habilidades de comunicação e de trabalho em equipes multidisciplinares. Ser um profissional com conhecimentos técnicos gerais em Informática para atender as necessidades do mundo do trabalho (IFAM, 2012, p.14).

Cabe mencionar que os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, descritos no PPC (IFAM 2012) faz um reforço à pedagogia das competências, proposta incompatível com a concepção de formação humana integral. Ramos (2009), nos ajuda nessa compreensão quando afirma que

[...] o deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a 'pedagogia das competências'. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A 'pedagogia das competências' passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Já nos trechos extraídos do PPC (IFAM 2011), está presente a concepção de formação humana integral, uma vez que se ancora nos princípios que consubstanciam a EPTNM, configurados no trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, princípios articuladores do currículo integrado.

No que se refere aos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil, a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular, enquanto a pesquisa figura como princípio pedagógico (IFAM, 2011, p.6).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio:

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo

educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento [...] (IFAM, 2011, p.6).

O discurso materializado nos escritos do PPC (IFAM 2011) demonstra a intencionalidade da promoção de uma formação humana integral em que o trabalho é discutido “[...] em seus sentidos ontológico e histórico, como processo de formação do ser humano e de apreensão da realidade para si; discussão necessária à abordagem do trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2011, p.4).

Outros trechos destacados em que a concepção de formação humana integral está latente no escrito do PPC (IFAM 2011) estão sinalizados a seguir e demonstram a consonância com a proposta filosófica, teórica e política e os princípios norteadores do EMI.

Essas transcrições do PPC (IFAM 2011) evidenciam claramente a busca pela indissociação da formação geral da formação profissional e o enfoque centrado no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral, demonstrando a consonância com a concepção pedagógica defendida pelo EMI. Como concepção pedagógica, defende-se a concepção crítico-progressista e integradora em consonância com a concepção pedagógica defendida pelos IF's, descritas no documento Base que define as concepções, princípios e diretrizes dos Institutos Federais, em que se caracterizam como um projeto progressista de educação que “[...] entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (BRASIL, 2010).

No caso da formação técnica profissional de nível médio nas formas integrada, subsequente e integrada à modalidade PROEJA, o ensino técnico que se quer, é o que priorize a concepção da educação geral indissociada da educação profissional, na qual a preparação para o trabalho ocupe lugar de destaque no processo de formação. Dessa forma, procuramos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia existente entre o planejar e o executar, ou seja, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. “Como formação humana, o que se

busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política” (Ciavatta, 2005, p.85) (IFAM, 2011, p.7).

A nossa proposta curricular, bem como o modelo da estrutura pedagógica se constitui a segunda linha de orientação a ser adotada pelo instituto. O IFAM tem como finalidade, dentre outras, possibilitar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a aquisição de conhecimentos técnicos e gerais, optando por uma concepção crítico-progressista e integradora, baseada nos fundamentos da psicologia humanista-sócio-interacionista (IFAM, 2011, p.11).

No PPC (IFAM 2012), PPC (IFAM 2011) e no PPC (IFAM 2016), fica latente o sujeito que se quer formar com o processo formativo desencadeado pelo Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, preocupa-se com a formação de um sujeito em sua integralidade, considerando “[...] o ser humano em sua dimensão interpessoal, social e profissional, atuando na formação do sujeito criativo e autônomo, preparando-o para o uso da inteligência em prol da transformação da sociedade, atrelado aos princípios éticos da cooperação, solidariedade e respeito” (IFAM, 2012, p.14).

Nesse mesmo caminho, no PPC (IFAM 2011), está sinalizado que

O IFAM zela pela formação de cidadãos capazes de construir suas histórias de vida [...] assume a importância da Educação Profissional como locus de produção e disseminação de conhecimentos e cultura a partir de um grande desafio: o pleno exercício da cidadania e preparação para o trabalho, numa conjunção que articule base científica e tecnológica, que possa ser desencadeada através do efetivo desempenho das atividades cotidianas deste IFE, conforme estabelecido nos textos das leis da Educação Profissional (IFAM, 2011, p.11).

Já no PPC (IFAM 2016), o que se espera quanto à formação do sujeito, diz respeito a “[...] formar um profissional apto a atuar em diversas situações, agindo na tomada de decisão, interagindo com as pessoas, mobilizando habilidades éticas, pessoais, profissionais, cognitivas, técnicas e de comunicação, tornando-o capaz de melhor compreender a si mesmo e ao mundo” (IFAM, 2016, p.15).

A concepção de sujeito defendida nos PPC’s coaduna-se com a concepção de sujeito defendida pela proposta filosófica, teórica e política do EMI, uma vez que no EMI, o sujeito é entendido como autônomo e como capaz de

[...] compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às

necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras (BRASIL, 2010, p. 48).

Isto posto, durante o processo de análise foi possível perceber que dentre os 4 PPC's analisados, os PPCs (IFAM 2011), (IFAM 2014) e (IFAM 2016) apresentam uma concepção pedagógica mais ancorada na proposta do EMI, fundamentada na formação humana integral, portanto, em consonância com a proposta pedagógica e filosófica do EMI, enquanto que o PPC (IFAM 2012) ainda está, equivocadamente, vinculado à pedagogia das competências, em que o cerne é mobilizar saberes para construção de habilidades e competências para atender às demandas do mercado de trabalho.

3.1.3 Práticas Integradoras

A subcategoria práticas integradoras também auxilia na compreensão da concepção de EMI presente no texto dos PPC's, uma vez que, presentes nos escritos que compõem o documento, sinalizam a intencionalidade da gestão pedagógica em fomentar e adotar práticas pedagógicas integradoras que viabilizem a materialização da formação humana integral de seus estudantes. Importa mencionar que essa categoria intermediária também emergiu nas outras categorias iniciais já delineadas na pesquisa, contudo com enfoque no vivido pelos sujeitos e nas ações da macrogestão.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras é um dos elementos essenciais para potencializar a materialização do EMI no interior das instituições.

Henrique e Sarmiento (2015, p.6) nos auxiliam na compreensão dessa proposição, sinalizando que

As práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica. [...] as práticas integradoras no campo da educação teriam o objetivo de atender ao princípio da dialogicidade entre os saberes. Sua existência nos contextos de formação escolar visa à promoção de uma percepção mais completa e complexa da realidade e dos problemas que assolam a humanidade.

Como já explicitado no capítulo 1, a intencionalidade de se adotar práticas integradoras precisa estar descrita nas propostas pedagógicas apresentadas nos PPC's dos diferentes cursos da EPTNM. Nesse caminho, evidencia-se que os 4

(quatro) PPC's analisados apresentam trechos que demonstram a preocupação da instituição com o desenvolvimento de atividades integradoras e interdisciplinares, conforme podemos observar nas transcrições a seguir.

O PPC (IFAM 2016), por exemplo, em 3 (três) de seus trechos, enfatiza a relevância da construção das aprendizagens por meio de múltiplas relações do sujeito aprendiz com as diversas áreas de conhecimento, destacando a importância de estratégias interdisciplinares e práticas integradoras para a potencialização da construção de conhecimentos, considerando a perspectiva histórico-cultural.

Entendemos que a aprendizagem se faz por meio das múltiplas relações que o aprendiz estabelece entre as diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, orientamos essa prática no sentido de desenvolver projetos de trabalho que permitam aos discentes compreender o mundo através do diálogo entre uma diversidade de sujeitos, produções e linguagens (IFAM, 2016, p.15).

Tendo como pressuposto ser o discente agente da sua própria aprendizagem, propõe-se uma metodologia em que: a) os conceitos são construídos a partir da experiência de cada um e de situações concretas; b) os conceitos são abordados sob diferentes pontos de vista e progressivos níveis de rigor e formalização; c) estabeleça-se maior ligação dos conteúdos com a vida real, com a tecnologia e com as questões abordadas interdisciplinarmente, ajudando a enquadrar o conhecimento numa perspectiva histórico-cultural (IFAM, 2016, p.16).

Enfoque Pedagógico do Currículo: a metodologia proposta para desenvolver o currículo deverá: a) conduzir à aprendizagem significativa; b) ter critérios de referência; c) dar ênfase ao que o aluno já sabe, não em suas faltas; d) ter sentido de diversidade e não de homogeneidade; e) levar à aprendizagem pessoal. A escolha de projetos de trabalho para desenvolver a aprendizagem tem como objetivo favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares: a) em relação ao tratamento da informação; b) na interação dos diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam a construção de conhecimentos; c) na transformação das informações, oriundas dos diferentes saberes disciplinares, em conhecimento próprio. O tema do problema ou projeto de trabalho poderá ser selecionado da realidade social ou profissional, ou proposta pelos alunos ou pelo professor, dependendo da escolha de sua relevância dentro do currículo (IFAM, 2016, p.17).

Ainda no PPC (IFAM 2016), evidencia-se o fomento ao desenvolvimento de práticas integradoras assumidas pelos professores como oportunidades para que os estudantes desenvolvam atitudes de protagonismo na construção de suas aprendizagens.

Assume, neste nível de ensino, importância fundamental o contrato pedagógico a estabelecer com o aluno, na negociação e definição de consensos para os projetos de trabalho, na participação ativa e responsável

na gestão do processo ensino e aprendizagem. A valorização da vertente formativa das disciplinas só pode ser alcançada fomentando uma atitude positiva do aluno face ao processo de ensino e aprendizagem (IFAM, 2016, p. 17).

Os professores orientarão seu planejamento e suas ações para que o educando participe de tarefas e atividades que considerem, por um lado, o conhecimento prévio e as suas necessidades e, por outro, as demandas da sua formação, de modo que isso resulte sempre em transformação e produção de conhecimento. É assim que, através de leituras, debates, aulas expositivas, trabalhos individuais e de grupo, estudos do meio e outras práticas cotidianas, o conhecimento vai ganhando novos contornos que chegam a uma produção que pode ser traduzida através de textos informativos, poéticos, musicais, corporais e visuais (IFAM, 2016, p.15).

O PPC (IFAM 2012), por sua vez, em 2 (dois) de seus trechos, evidencia a preocupação com a adoção de práticas integradoras, quando ancora a construção de sua proposta metodológica na solução de problemas, oportunizando aos estudantes a construção de uma visão integrada do conhecimento apreendido, que se configura como potencializadora da construção de um pensamento científico.

O procedimento metodológico parte-se, quando possível, de problemas e situações experimentais para que, com o apoio na instituição, o aluno ascenda gradualmente à formalização dos conceitos. Serão identificadas situações para estabelecer conexões entre os diversos temas de forma a proporcionar uma oportunidade de relacionar os vários conceitos, promovendo uma visão integrada do conhecimento adquirido (IFAM, 2012, p.16).

Neste contexto, destaca-se a importância das atividades a selecionar, as quais deverão contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico, levando o aluno a intuir, conjecturar, experimentar, provar, avaliar e ainda para o reforço das atitudes de autonomia e de cooperação. Cabe ao professor, de acordo com a realidade da turma, encontrar o equilíbrio entre o número de trabalhos individual e de grupo (a realizar dentro e fora da aula), assim como o espaço para a sua intervenção: dinamizando, questionando, fazendo sínteses, facultando informação (IFAM, 2012, p.15).

Após o processo de análise, pode-se afirmar que no campo legal, os 4 PPC's analisados, em certa medida, tem atendido o que emana a legislação pertinente à EPTNM e ao EMI, e em vários deles, principalmente os PPCs (IFAM 2012) e (IFAM 2016), a metodologia descrita sinaliza para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que buscam articular os diferentes saberes envolvidos no processo formativo, tendo como estratégia central a interdisciplinaridade, viés defendido por Ciavatta (2010) quando afirma que um currículo organizado na perspectiva da interdisciplinaridade potencializa o processo de integração.

Alguns ainda apresentam as duas concepções em um mesmo escrito, nesse caso, os PPCs (IFAM 2012) e (IFAM 2016), demonstrando uma incongruência na

proposta pedagógica e filosófica delineada para o curso. Isso evidencia também que a comissão que elabora as propostas pedagógicas dos cursos precisa se apropriar das legislações pertinentes à EPTNM atuais, conhecer a concepção pedagógica, princípios e diretrizes de ação que consubstanciam a proposta do EMI, evitando assim a confusão de ideias defendidas em um mesmo documento. Sinalizamos que essa apropriação pode e deve ser possibilitada, por meio de processos formativos, fomentados e acompanhados pela macrogestão e gestão local, responsáveis por sistematizar ações que efetivem a materialização do EMI no interior de suas instituições.

Como se pode observar em uma parte dos PPC's, especialmente nos PPCs (IFAM 2011) e (IFAM 2012) seus escritos revelam que a concepção de EMI descrita nos textos está em consonância com a proposta filosófica, teórica, política e pedagógica do EMI, uma vez que orientam seu processo formativo com base na articulação/integração entre Ensino Médio e a EPTNM, ancorados nas dimensões indissociáveis do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura com foco na formação humana integral dos sujeitos, contrapondo-se à educação dual que historicamente tem demarcado a educação profissional brasileira.

3.2. Ensino Médio Integrado na vivência dos diferentes sujeitos

Como já mencionado anteriormente, essa categoria busca responder à questão: Qual a concepção de EMI que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível em Informática na Forma Integrada do IFAM *campus* CMC, CCO e CSGC?. Na busca pela resposta à questão, e a partir da construção das unidades de sentido, emergiram 3 (três) subcategorias que serão explicitadas a seguir.

3.2.1 Dimensão da Formação Humana

A subcategoria dimensão da formação humana, agora sob o enfoque da vivência dos diferentes sujeitos, nos auxilia na compreensão da concepção de EMI que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, uma vez que resulta do processo de escuta desses sujeitos e da compreensão que possuem do EMI.

Os atores sociais pesquisados SD5, SD2, SD7, SD10, SGP1 e SGP3 ao discorrerem sobre a EPTNM articulada ao Ensino Médio, demonstram compreender a concepção de formação humana integral proposta pelo EMI, uma vez que a caracterizam como uma “concepção de formação humana que relaciona ensino médio e educação profissional” (SD5) e como “concepção humanística” (SGP1). SD2 em consonância com a proposta do EMI acredita que “a educação profissional técnica é fundamental para fazer cumprir os princípios constitucionais de igualdade e desenvolvimento social com justiça”.

Os discursos aqui sinalizados convergem com as ideias defendidas por Moura (2010a, p.5) sobre a formação humana integral. Segundo o autor,

[...] pensar no ensino médio integrado é conceber uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado.

Nesse mesmo caminho, SD5 defende que a integração da EPTNM com o Ensino Médio “[...] tem como princípios a indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade do currículo, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. SD10, por sua vez, vislumbra a EPTNM integrada ao Ensino Médio como uma “[...] grande oportunidade do aluno ter contato com assuntos que podem ser parte do seu cotidiano futuramente, quanto mais cedo ele entende determinadas áreas, melhor ele se desenvolve como um profissional na área que ele escolher”. SGP3 também contribuindo com as discussões pontua que o EMI é uma forma de oferta que tem “[...] como objetivo integrar o ensino técnico com o ensino médio, assim como formar cidadãos que tenham a oportunidade de ingressar no mundo do trabalho por meio de um curso técnico ou dar continuidade a sua trajetória escolar com o ingresso na universidade”. SGP3 complementa ainda que “nesta formação pretende-se ainda preparar os sujeitos para lidar com todos aos aspectos da vida”.

Mais uma vez os discursos dos diferentes sujeitos apontam para a confluência com a proposta filosófica, teórica, política e pedagógica do EMI, proposta que tem como horizonte a “[...] formação que (re)integre o conhecimento na sua forma interdisciplinar, no que chamamos de educação geral/propedêutica e os

conhecimentos de base técnica” (ALVES; SILVA ; ARAÚJO, 2014, p.66). Segundo os autores, para a consolidação dessa formação precisamos “[...] dar sentido ao conhecimento com base no trabalho, avançando de uma condição dual e fragmentada, para outra, essencialmente plena, diversa/múltipla e humana” (p.66).

Essas compreensões sobre o EMI demonstradas pelos sujeitos investigados estão em consonância com a concepção de formação humana integral defendida pela proposta, uma vez que

[...] como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2010, p.3).

Quanto ao currículo integrado, SGP3 defende que “o currículo integrado é uma forma de garantir a integração da formação básica com a formação técnica, em que os sujeitos têm a possibilidade de receber um ensino menos fragmentado”. Já SD5, em consonância, compreende como “[...] currículo que integra os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, na qual o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia são dimensões estruturantes da vida e da formação”. SMG1, na mesma medida, compreende como “[...] um único curso com duas formações, tendo: conhecimentos sobre a Formação Geral (Ensino Médio) e Formação Profissional resultando em uma única diplomação”.

Em consonância com os discursos dos sujeitos, o documento base da EPTNM, sinaliza que

[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (BRASIL, 2007, p.42).

Com essa mesma percepção, Henrique e Sarmiento (2014, p.7), também discutem essa questão do currículo integrado, pontuando que “[...] a essência da proposta de um currículo integrado considera as múltiplas dimensões do ser humano, contrariando qualquer visão unilateral que o restringe apenas à dimensão do cognitivo ou do manufatureiro”.

Continuando o processo de análise, o EMI para SGP1 é considerado como “[...] necessário para uma formação técnica e acadêmica de qualidade”. Sobre o EMI, SD7 é enfático ao afirmar que “[...] dentro dos limites existentes na educação

escolar formal é a melhor concepção de educação para atender a formação integral do ser humano. Bem aplicada, prepara para o trabalho e para a vida, para o exercício da condição humana”.

Como se observa, uma parte dos investigados defende a proposta filosófica e pedagógica do EMI, demonstrando como compreensão predominante o EMI como uma oportunidade de integração do currículo da formação geral e da formação profissional, ancorados nos eixos articuladores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com foco na formação omnilateral dos sujeitos e na dimensão ético-política dessa formação, demonstrando a efetiva convergência com os princípios norteadores do EMI.

O documento base da EPTNM nos auxilia nessa compreensão de integração do currículo, pontuando que

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade (BRASIL, 2010, p. 47).

Contudo há aqueles que se demonstram ainda em dúvida sobre as reais possibilidades do EMI promover a formação humana integral, sinalizando alguns aspectos questionáveis de como a proposta é operacionalizada nos *campi* em que atuam. SMG1, por exemplo, sinaliza que o EMI configura-se como uma proposta positiva, pois

[...] dá a oportunidade ao estudante, ao final do Curso, uma Formação Profissional. No entanto, a Metodologia deveria ser melhor trabalhada na prática para que fosse desenvolvida obedecendo aos Princípios Norteadores que regem a Proposta Pedagógica.

SD4, por sua vez, afirma que “[...] a proposta é boa, mas estamos perdendo a identidade da formação profissional, pois nossos alunos não estão saindo preparados para o mundo do trabalho e o foco está no vestibular para ingressar no nível superior”. SD8 questionando a quantidade de disciplinas que integram o curso de informática na forma integrada, hoje um total de 17 disciplinas, pontua que essas disciplinas

[...] que estão voltadas para a formação geral e para a formação humana, integral, plena, estão no currículo com uma carga horária ínfima. Uma vez por semana, uma aula. Então é muito pouco. Como é apenas uma aula por semana, o professor assume muitas turmas, às vezes, todas as turmas. Isso sobrecarrega o professor e o impede de realizar um trabalho voltado para a formação humana integral.

Nessa mesma linha, SD8, por sua vez, afirma que o EMI “[...] é uma educação que no modelo que é aplicada não prepara o aluno para ser um bom profissional e nem para ingressar na universidade”. Já para SD1, o EMI é uma proposta “[...] muito enxugada, faltando muita sincronia com a realidade”. Para SD1, o currículo integrado nos moldes atuais não está satisfatório, precisando “[...] haver um adicionamento do conteúdo dos cursos”.

Como se observa, por falta de compreensão da proposta do EMI, e considerando alguns equívocos na sua operacionalização, muitos discursos não acreditam em sua viabilidade, pelo menos nas condições atuais em que é operacionalizado. E isso compromete sua materialização no horizonte da politécnica.

SD2 ponderando sobre a inserção dos egressos no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada no mundo do trabalho faz duras críticas ao EMI, pontuando que

os alunos, efetivamente, com exceção dos poucos privilegiados que participam de projetos de IC, não produzem ciência e tecnologia. Tampouco seus educadores. São treinados para consumir tecnologias e linguagens produzidas em outro lugar. Com isso, chegam no mundo do trabalho em uma situação de subalternidade e de subserviência. Encarando um mercado de trabalho restrito, sem o real preparo para o mundo do trabalho (entendido aqui como produção real do social). Nesse contexto, o desemprego tecnológico solapa as "oportunidades" e tem efeito devastador nos alunos que ainda estão cursando os tais cursos.

Como se observa, uma parcela dos sujeitos investigados sinalizam mais aspectos negativos que positivos no desenvolvimento da proposta do EMI em seus *campi*, considerando suas argumentações apresentadas. Situação que coloca em cheque a materialização do EMI, considerando sua concepção filosófica, teórica, política e pedagógica que efetivamente concorra para a promoção da formação humana integral dos sujeitos.

Importa mencionar ainda que uma parte desses sujeitos investigados incorre no equívoco de vincular a proposta do EMI a uma visão meramente operacional de formação técnica ainda pressa aos ditames do mercado de trabalho. SD6, por

exemplo, compreende o EMI como uma formação que “[...] oportuniza aos jovens uma formação profissional que os deixa preparados para entrar no mercado de trabalho”. Nesse mesmo caminho, SD9 encara o EMI como “[...] Uma oportunidade para os jovens brasileiros iniciarem no mundo do trabalho com alguma formação técnica”. SD10, por sua vez, entende que “[...] essa integração permite uma visão mais abrangente de uma possível futura profissão”. E SGP2 compreende o EMI como “[...] capacidade de mudar vida de jovens visando à inserção no mercado de trabalho”.

Indo muito mais além dessa visão meramente operacional, sem desconsiderar que a formação técnica é necessária, e que a formação geral também contribui para a totalidade do sujeito, mas ponderando que ambas precisam proporcionar a formação dos sujeitos em sua integralidade, Ciavatta (2010, p.10), defende que

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

Durante o processo de análise, foi possível perceber que as diversas compreensões demonstradas pelos diferentes sujeitos investigados, apontam para uma compreensão parcial da proposta do EMI, muitos a compreendem em consonância com sua proposta filosófica, teórica e pedagógica, sem perder de vista sua dimensão política, tão necessária na formação de sujeitos críticos e emancipados. Outros, em uma visão mais reducionista, a compreendem apenas sob o ponto de vista da integração de conhecimentos na construção do currículo, em que se articula formação geral e formação profissional, esvaziada dos aspectos políticos que configuram a proposta. Outros ainda, de forma equivocada, vinculam essa formação ao mero atendimento às demandas advindas do mercado de trabalho, também nutrindo uma visão reducionista, totalmente incompatível com a proposta defendida pelo EMI.

Esses diferentes discursos adensados pelas vozes dos diferentes sujeitos, aqui demonstrados, em que ficam latentes as diversas compreensões sobre a real proposta do EMI, nos remete a necessidade da construção de processos formativos

que possibilitem aos professores e profissionais que atuam com a EPTNM e com o EMI, a apropriação dos conceitos e nuances dessa rica possibilidade de empoderar e emancipar os jovens e adultos trabalhadores, traduzidas na materialização do EMI no interior das instituições.

3.2.2 Práticas Integradoras

A categoria intermediária práticas integradoras, agora sob o enfoque da vivência dos diferentes sujeitos nos auxilia na compreensão da concepção de EMI que permeia a prática pedagógica dos diferentes sujeitos que atuam no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, uma vez que resulta do processo de escuta desses sujeitos e da compreensão que possuem do EMI.

Infelizmente, as vozes dos sujeitos entrevistados apontam para a não realização de práticas integradoras em seus *campi*. Muitos, ao serem questionados, sinalizam não vislumbrar a materialização dessa prática integradora ao longo do período em que atuam no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada. Na verdade, reforçam que não veem essa prática materializada nas ações da gestão, muito menos, nas ações dos professores. Percebemos essa realidade nas seguintes descrições de SMG1, SD4, SD7 e SGP1:

No meu entendimento são duas Formações que DEVERIAM conversar INTEGRADAMENTE, ou seja, partindo de um único Projeto Pedagógico as disciplinas deveriam conversar umas com as outras, deveriam ser desenvolvidas conjuntamente. No entanto, infelizmente, no IFAM, esta prática ainda precisa ser muito trabalhada, pois cada disciplina é desenvolvida INDIVIDUALMENTE, cumprindo-se apenas a carga horária do Currículo (SMG1).

O IFAM trabalha de forma isolada cada disciplina, os professores estão preocupados em terminar a carga horária, pois é cobrado da gestão, pois estão amarrados no sistema (SD4).

Muitas disciplinas trabalhando de forma separada. Deveria trabalhar de forma interdisciplinar (SD4).

Sinceramente, tenho melhor conhecimento do que se aplica a minha disciplina e tento buscar a interdisciplinaridade, mas sem estudar profundamente o currículo por completo (SD7).

Entendo que a metodologia adotada ainda está voltada para uma justaposição do currículo do EM e da educação profissional e tecnológica (SGP1).

Estes discursos sinalizam que a adoção de práticas integradoras se constitui em desafios postos, em especial aos IF's, no processo de operacionalização do EMI,

uma vez que ainda é tímida a realização dessa prática e que não há fomento por parte da gestão local para a sistematização dessas práticas no interior dos *campi*.

Essa proposição se alinha com as ideias defendidas no documento base da EPTNM, quando sinaliza que

[...] a primeira providência para se implantar o ensino médio integrado é a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas. Por vezes, pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isso, entretanto, não é suficiente. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola (BRASIL, 2010, p.54).

SD7 menciona em sua fala que existe um fomento a essas práticas por meio da realização dos Encontros Pedagógicos do IFAM (ENPED's), realizados todos os anos, contudo, na realidade vivida no *campus*, acaba sendo uma ação individual de alguns professores que desenvolvem ações pontuais de integração que não se consolidam como ações sistemáticas.

Pelo discurso nos encontros pedagógicos existe a proposta metodológica de integrar de fato a formação humana e a técnica, mas não conseguiu traduzir na prática essa metodologia. Carecemos de material com casos concretos e exemplos reais de integração. Particularmente caminho nesse sentido por intermédio dos projetos e incentivando o pensamento lógico, crítico e racional dos discentes para atuar em qualquer área (SD7).

SGP3 contribui com essa discussão, defendendo a relevância da proposta, mas sinalizando a necessidade da construção e sistematização de processos formativos para concretizá-la na prática, no interior dos *campi*.

A proposta em si é enriquecedora para os discentes que ingressam nessa forma de ensino, uma vez que a ideia é trabalhar os conteúdos da formação básica e técnica de forma articulada, ou seja, sempre promovendo um diálogo entre tais conteúdos para que haja um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e completo. Contudo, acredito que para a concretização dessa proposta metodológica os profissionais que atuam na Educação Profissional Técnica sejam submetidos a processos formativos a fim de que saibam colocá-la em prática (SGP3).

SD2 mais uma vez, faz duras críticas à organização do espaço pedagógico da escola, de forma geral, pontuando que se pratica a fragmentação ao invés de integração.

Estou convencido de que os educadores precisam entender que a integração não só das dimensões profissionais, culturais e sociológicas do Currículo só serão plenamente realizadas, em sua efetividade prática, quando abandonarem a cultura da tutela pedagógica. Isto é, quem deve gerir o currículo é o aluno, sob a orientação da Escola, e não o contrário. Ao gerenciar a gestão do currículo, a escola e seus agentes, produzem um natimorto. Falam em integração, e praticam a fragmentação (SD2).

Complementando suas duras críticas ao EMI que é desenvolvido no interior dos *campi*, SD2 argumenta que

O cerne está no conflito estrutural sobre a gestão do tempo escolar. Os currículos podem absorver as discussões mais interessantes, articuladas e de vanguarda. Contudo, se a forma de vida escolar for fragmentada, disciplinarizada, segmentada, serializada, etarizada (perdão pelo neologismo que quer dizer divisão por faixas etárias), o currículo está solapando seus objetivos na prática cotidiana. Os efeitos psíquicos desse processo são cruéis e, no limite, criminosos (SD2).

As falas dos sujeitos nos dão pistas de que esforços para a construção de processos formativos sistemáticos e propositivos que impulsionem a adoção de práticas integradoras precisam ser engendrados e fomentados pela gestão local e macro dos IF's, pois só nesse caminho, essas ações ainda incipientes poderão materializar-se na prática cotidiana e virar rotina na construção da formação dos sujeitos plenos que se intenciona.

Nesse processo de análise, foi possível perceber que as práticas pedagógicas, ditas integradoras, renunciadas nos PPC's analisados e as estratégias de integração apontadas nos escritos, ainda não se materializaram, pelo menos efetivamente, no vivido pelos *campi*, uma vez que não se desenvolvem muitas ações com foco na integração curricular, como se observou no relato dos sujeitos pesquisados, limitando-se apenas a ações pontuais.

Nesse momento, importa mencionar, como um dado relevante que também contribui para a não efetivação dessas práticas integradoras, o formato de organização institucional na construção do organograma definido por cada *campus*. Na atual estrutura organizacional dos *campi*, a estruturação em gerências e coordenações, em certa medida, também acaba inviabilizando um processo mais efetivo de articulação/integração, entre os profissionais que atuam no EMI, uma vez que os professores, por exemplo, que atuam na formação geral não se integram/articulam com os professores da formação profissional, quebrando uma das possibilidades buscar a convergência de ações que culminem em práticas e/ou

projetos integradores. Na fala de alguns sujeitos, essa distância se evidencia, inclusive, pela não efetivação de reuniões pedagógicas entre os dois grupos, uma vez que esses encontros costumam ocorrer de forma separada, contribuindo para o distanciamento entre eles e dificultando, dessa forma, a construção de ações mais integradoras.

Na convergência dessas questões levantadas, Henrique e Sarmiento (2015, p.54) sinalizam que

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isso é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para o ensino médio integrado a educação profissional.

Outro ponto a destacar, diz respeito a periodicidade de realização dessas reuniões. Elas não costumam ocorrer de forma sistemática e contínua, e não são fomentadas pela gestão local, evidenciando a falta de diálogo entre os professores e ainda a falta de perenidade de ações, inclusive com a realização de reuniões periódicas, preferencialmente definidas em calendário para fomentar a adoção dessas práticas. Certamente, essas ações, ainda incipientes, acabam comprometendo a organização do tempo e do espaço da atuação docente, contribuindo muito mais para a fragmentação que para a proposta pretendida de integração.

3.2.3 Materialização da proposta do EMI

A subcategoria materialização da proposta do EMI nos auxilia na compreensão, a partir das vozes dos diferentes sujeitos, das dificuldades sinalizadas para a materialização do EMI no interior dos *campi*.

Nas verbalizações dos atores da pesquisa SD2, SD4, SD8 e SD9 evidenciam-se as dificuldades enfrentadas para essa materialização.

SD3, por exemplo, faz alusão ao currículo do EMI, pontuando que é um currículo “[...] Muito inchado! Muita carga horária o que faz o aluno evadir ou não aproveitar o conhecimento ensinado! Desmotivação pelo excesso de atividades!”.

SD4, compartilhando da mesma percepção, pontua que o EMI apresenta “[...] muitas disciplinas trabalhando de forma separada, deveria trabalhar de forma interdisciplinar”. SD8, nesse mesmo caminho, sinaliza que no EMI “[...] são 17 disciplinas, um exagero para os calouros que estão entrando no Ensino Médio muito cedo, com 13, 14, anos”. E complementa sinalizando que da forma como vem sendo operacionalizado, o EMI configura-se como “[...] uma proposta arcaica focada em métodos tradicionais do século passado”.

Retomando o processo de análise, importa mencionar algumas dificuldades sinalizadas nos discursos dos diferentes sujeitos, algumas dificuldades enfrentadas, especificamente pelo Curso Técnico de Nível Médio em Informática, são pontuadas por SD9, SD3 e SD7. SD9, por exemplo, pontua que “[...] as disciplinas não possuem uma sequência coerente com o que deve ser visto pelos estudantes de acordo com o grau de entendimento correto da área de informática”. SD3 faz duras críticas ao IFAM, sinalizando que “[...] o IFAM tem um pensamento de escolinha, muita pressão por carga horária e pouca preocupação pelo aprendizado e obtenção de conhecimento técnico. Os alunos saem sem saber fazer manutenção em um computador, Nada!”. Nesse caminho, SD3 pontua que os alunos “[...] não saem sabendo o mínimo da profissão. Inclusive alguns professores das disciplinas básicas na educação integrada desvalorizam os conhecimentos das disciplinas técnicas”.

SD7 contribuindo com as discussões para a materialização do EMI no interior dos *campi* argumenta que precisa haver “[...] um esforço dos professores nesse sentido. Inclusive para conseguir inculcar no aluno as vantagens desse modelo”. Ele complementa, enfatizando que “[...] convivemos com alunos que na sua maioria não desejam a área de informática. Vieram por processo seletivo visando à formação geral, tendo em vista o IFAM ser a melhor escola da cidade. Acrescenta-se que o mercado local está completamente saturado na área de informática”.

Nesse processo de análise, foi possível perceber que muitas são as dificuldades que inviabilizam a materialização do EMI no interior dos *campi*, perpassando, inclusive, pelo desconhecimento da proposta, pela forma equivocada como o EMI é operacionalizado, pelas estratégias arcaicas ainda utilizadas em sala de aula, pela excessiva preocupação com a carga horária dos componentes curriculares em detrimento dos conteúdos desenvolvidos, elementos complicadores

que caminham na contramão da proposta do EMI que busca a formação humana integral dos sujeitos por meio de uma educação unitária e politécnica. Mais uma vez, essas constatações, nos sugerem a necessidade de viabilizar processos formativos que minimizem essas dificuldades enfrentadas para a materialização da proposta do EMI.

3.3. Ensino Médio Integrado a partir dos escritos e ações da macro gestão

Como já mencionado anteriormente, essa categoria busca responder à questão: Que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada *campus* têm promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores do EMI em consonância com as políticas, concepções e princípios que orientam o desenvolvimento do EMI na perspectiva da formação humana integral?. Na busca pela resposta à questão, e a partir da construção das unidades de sentido, emergiram 3 (três) subcategorias que serão explicitadas a seguir.

3.3.1 EMI nos Documentos Balizadores

A categoria intermediária EMI nos documentos balizadores auxilia na compreensão de que ações a gestão macro e local do IFAM têm desenvolvido para potencializar a prática pedagógica dos professores, considerando os escritos em seus documentos institucionais e ainda, as vozes dos diferentes sujeitos investigados.

Importa destacar que o sucesso de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições perpassa pelo conhecimento, por parte dos professores e demais profissionais que atuam no curso, da proposta pedagógica que consubstancia as ações de operacionalização desse referido curso.

Nesse caminho, em se tratando da participação dos sujeitos investigados na elaboração da proposta pedagógica dos PPC's dos cursos desenvolvidos em seus *campi*, mais de 70% deles evidenciaram que não costumam participar desse tipo de comissão de elaboração. Apenas SD2 e SGP1 apontaram suas participações em momento de construção dessas propostas. SGP1 sinalizou que participou “[...] de forma acessória auxiliando na (re)formulação de aspectos metodológicos e na

análise da grade curricular”. Já SD2, sinalizou que o *campus* em que atua realizou a construção da proposta “[...] com o máximo de discussão possível. Contudo, as normativas institucionais inviabilizam a construção de um currículo vivo, dinâmico e, o mais importante, com a efetiva participação dos alunos. Os alunos são o mais importante nessa construção”.

Importa fazer um parêntese nesse momento para destacar que o IFAM, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, estabeleceu um fluxograma de tramitação para aprovação pelo Conselho Superior do IFAM (CONSUP) de novos PPC's da EPTNM. E uma das primeiras ações da Direção Geral de cada *campus* é instituir uma Portaria designando uma comissão para desenvolver a proposta pedagógica do curso desejado. Algumas ações decorrem dessa composição. A comissão designada é responsável por realizar as análises internas e externas quanto à condição material e humana para a efetivação da proposta. Do ponto de vista da análise interna, a comissão precisa avaliar a infraestrutura disponível para a oferta do curso, se há docentes vinculados ao eixo tecnológico de oferta do curso em número suficiente para garantir o desenvolvimento e manutenção do curso, ter como baliza o PDI do *campus* e possibilitar a construção de itinerários formativos para a EPTNM.

Do ponto de vista da análise externa, a comissão precisa estar ancorada nos estudos de demanda realizados pelo município em que o curso é ofertado, assim como no planejamento estratégico local, sempre com foco nos arranjos produtivos locais, sociais e culturais do município. Importante frisar que nesse processo, a realização de audiência pública para a escuta da comunidade interna e externa é de grande valia para balizar a construção e justificativa do PPC. Também é prudente, realizar a escuta aos conselhos profissionais vinculados às áreas profissionais dos cursos em construção. Essas se convertem em ações fundamentais para consubstanciar a construção do memorial descritivo que justifica a oferta do curso que deve também estar ancorada na legislação educacional vigente e na legislação interna do IFAM.

Importa mencionar que, mesmo os professores não participando da construção das propostas pedagógicas dos cursos integrados em que atuam e sendo essa uma das condições essenciais para o sucesso da proposta, precisam ter

acesso ao PPC do curso em que atuam. No processo de análise dos discursos dos diferentes sujeitos, evidenciou-se que os professores não têm fácil acesso aos PPC's dos cursos, uma vez que estes ainda não estão disponibilizados no site do IFAM, sendo necessário que a gestão pedagógica local tenha a incumbência de socializar esse documento balizador para todo o seu grupo de professores, de modo a dar publicidade ao documento, oportunizando que esses professores se apropriem da proposta pedagógica contida nesses PPC's e que possam materializar na prática as orientações e princípios contidos nesse documento balizador de ações dos professores e da gestão.

Outro documento balizador do IFAM, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), apresenta em seus escritos alguns elementos que evidenciam a concepção e ações do EMI no IFAM. Nesse trecho, por exemplo, evidenciam-se as diferentes formas de articulação da EPTNM com o Ensino Médio, atendendo o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são desenvolvidos em articulação com o Ensino Médio, nos termos da legislação em vigor, sendo organizados nas seguintes formas: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o discente à habilitação profissional técnica de nível médio, com matrícula única para cada discente; concomitante, oferecida paralelamente ao Ensino Médio cursado em outra instituição de ensino pelo mesmo discente, com matrícula distinta daquela realizada no Ensino Médio; subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (PDI, 2014, p.84).

No que diz respeito à construção do currículo dos cursos do IFAM, o PDI, demonstra sua construção ancoradas nos princípios da integração e articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura com foco no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, como se observa no trecho a seguir.

Os Currículos dos cursos desenvolvidos e estruturados pelo IFAM obedecem aos seguintes princípios e finalidades: a integração de diferentes formas de educação para o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, devendo conduzir ao permanente desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a vida produtiva e social; a organização dá-se por Eixos Tecnológicos e Áreas de Conhecimento, conforme as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, o estudo do perfil profissional e os conhecimentos necessários ao exercício da profissão, em consonância com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho; a construção de conhecimentos em todos os níveis, modalidades, procedimentos didático-metodológicos e práticas profissionalizantes; e a avaliação dos programas e conteúdos dos cursos ofertados, visando à maior sintonia entre o IFAM e o ambiente socioeconômico em que está inserido, por meio do acompanhamento de

egressos, do diagnósticos da Comissão Avaliadora dos Cursos, da pesquisa no mundo do trabalho (PDI, 2014, p.84).

Essa consonância com a concepção filosófica, teórica e pedagógica dos preceitos do EMI é o que se quer como horizonte para os documentos balizadores do IFAM, evidenciando a preocupação da instituição com a materialização dessa proposta no interior dos *campi*.

Ainda no PDI, o processo de construção do conhecimento leva em consideração o princípio da contextualização e as experiências vividas pelo sujeito, sendo compreendido como uma construção histórica e social.

O conhecimento é construído a partir das experiências sociais culturalmente organizadas dos alunos, fundamentando-se teoricamente ao relacionarem-se com conceitos, sistemas explicativos, habilidades e técnicas proporcionadas no ambiente escolar, visando ao crescimento pessoal resultante da aprendizagem, entendida como um processo em constante construção. Nesse processo, o aluno é sujeito-cidadão que construirá seu conhecimento após reinterpretar e desconstruir o conhecimento antigo, considerando os princípios de integridade inerente ao cidadão que percebe a si e ao outro enquanto humano (PDI, 2014, p.78).

Esse documento balizador de propostas e ações do IFAM, nesse trecho, deixa claro como se concebe o conhecimento, pontuando que

[...] a teoria de que o conhecimento é construído a partir da interação professor-aluno e objeto de conhecimento. O IFAM acredita que, para tanto é importante perceber que o conhecimento tem sentido para o indivíduo quando ele satisfaz a sua curiosidade, sua necessidade de compreender o mundo em que vive. Neste sentido, consideramos alguns objetivos ao trabalhar o conhecimento na Escola: a criticidade, a criatividade, autonomia e a durabilidade (PDI, 2014, p.77).

Nessa mesma linha, sobre a concepção pedagógica que ancora as ações do IFAM, o PDI sinaliza que

[...] a educação está intimamente relacionada com esses avanços, sente a necessidade premente de impulsionar uma ação transformadora. Para tanto, encampa uma luta em favor do delineamento de sua proposta Pedagógica, cujas concepções nela contidas são fruto de um trabalho coletivo que contou com a participação de representantes das diversas Áreas de Conhecimento e dos *campi* que constituem esta Instituição Federal de Ensino Profissional. Dessa forma, tem-se como objetivo preparar os professores do IFAM acerca dos princípios norteadores de seu trabalho, possibilitando-os embasamento teórico-metodológico de uma sociedade que busca acompanhar o dinamismo das transformações ocorridas nos tempos atuais (PDI, 2014, p.78).

Na continuação de seus escritos, o PDI evidencia com clareza a abordagem pedagógica que deve orientar a prática pedagógica dos professores, sinalizando que

[...] nossa opção de tendência mais viável e aproximada de uma coerência com os pressupostos estabelecidos numa perspectiva promotora de processos tecnológicos voltados para a transformação da sociedade, bem como para a emancipação dos seres humanos, seja baseada na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha desta proposta de abordagem, enquanto orientadora de nossas práticas educativas, implica no empenho focado na compreensão da questão educacional, baseada no desenvolvimento histórico objetivo, de forma a contribuir para a formação da cidadania, sob as condições da criticidade que leva ao comprometimento político, em condições histórico-sociais determinadas (PDI, 2014, p.89).

Ainda no PDI, ficam claros os desafios postos aos IF's, considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas vivenciadas no mundo produtivo, uma vez que

[...] exigem da escola uma redefinição de seus objetivos e a criação de alternativas que busquem atender às solicitações do mundo contemporâneo. Os novos paradigmas da educação profissional reclamam um espaço de ação e desenvolvimento, o que para os institutos federais, tornou-se um grande desafio, na medida em que deixaram de ser um único espaço, em face de necessidade de adequá-los reciprocamente, à ordem vigente. O IFAM deve ser um espaço dentro da estrutura social onde se equacionam esses paradigmas numa reflexão e ação dialética, com vistas a promover o tripé ação-reação-transformação (PDI, 2014, p.78).

Continuando nesse processo de análise dos documentos balizadores, importa destacar os trechos do PDI, em contraponto a proposta aqui defendida que é da formação humana integral, em que fica evidente a vinculação da proposta pedagógica do IFAM à pedagogia das competências, uma vez que se enfatiza o discurso das competências e habilidades e das bases científicas e tecnológicas, sinalizando novamente uma confusão de concepções em um mesmo documento. O primeiro trecho trata da organização curricular e pontua que

[...] com o advento da LDB, Lei N° 9394/96, o IFAM, procura estruturar seus mapas curriculares de forma a organizá-lo por área de conhecimento, procurando atender competências e habilidades em cada curso profissional, bem como reorganizá-los ao novo catálogo dos cursos técnicos e tecnológicos. Nesse sentido, o processo educativo exigirá o desencadeamento de ações capazes de redimensionarem a prática educativa como a instrumentalização teórica do indivíduo (o aprender a conhecer), centrada na apropriação de conceitos e fundamentos que desenvolvam a capacidade de compreensão do mundo e, conseqüentemente, sua inserção no mundo do trabalho, enquanto sujeito produtivo historicamente situado, com uma postura crítica, criativa e autônoma. Todo o exposto, no entanto, será possível com o subsídio de uma instrumentalização Técnica (o aprender a fazer) capaz de vencer os desafios impostos pelo avanço tecnológico que ocorre no mundo do trabalho (PDI, 2014, p.79).

O segundo trecho, discorre sobre a relevância da EPTNM e evidencia articulação da base científica e tecnológica, sinalizando que

O IFAM, que prima pela formação de cidadãos capazes de construir suas histórias de vida, considerando o desencadeamento de ações, assume a importância da Educação Profissional como locus de produção e disseminação de conhecimentos e cultura a partir de um grande desafio: o pleno exercício da cidadania e preparação para o trabalho, numa conjunção que articule base científica e tecnológica, que possa ser desencadeada através do efetivo desempenho de suas atividades cotidianas (PDI, 2014, p.80).

O que se observa a partir da análise do PDI, é que coexistem em um mesmo documento concepções contraditórias, considerando que em alguns trechos apresentados, parte de seus escritos está em concordância com as concepções e princípios defendidos pela proposta do EMI. Contudo, em alguns trechos aqui demonstrados, o referido documento apresenta conflito de concepções, pontuando a pedagogia das competências como balizadora de suas ações.

Dando continuidade ao processo de análise, outro documento balizador que precisa ser explorado e demonstrado no que se referem seus escritos sobre o EMI, trata-se dos Relatórios Descritivos dos Encontros Pedagógicos do IFAM (ENPED's) que são realizados todo ano pela Pró-Reitoria de Ensino, desde a sua primeira edição em 2014 e já se configuram como uma das ações permanentes da macrogestão para a discussão de questões fundantes da EPTNM.

De acordo com os Relatórios analisados, o II e III ENPED, realizados nos anos de 2014 e 2015 do IFAM tiveram como tema central “Currículo e identidade cultural no Instituto Federal do Amazonas: reconstruções plurais e redefinições sistêmicas”. Tiveram como objetivo geral “oportunizar espaço-temporal para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas” (ENPED, 2014). O trecho descrito a seguir, sinaliza as discussões que foram travadas ao longo da realização do evento.

Buscando fomentar uma discussão prévia sobre questões curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio vinculados aos eixos tecnológicos propostos para o ENPED, foram indicados, via memorando circular, as seguintes temáticas para a realização dos fóruns de discussão nos *campi*: a) o currículo integrado: reflexões sobre as interfaces entre a formação geral e a formação profissional; b) o currículo mínimo regional e mobilidade acadêmica no âmbito do IFAM; c) o perfil do egresso: um olhar sobre a formação técnica-cidadã para o mundo do trabalho; d) o Estágio Supervisionado ou o Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT) como complemento da formação profissional; e) equalização das matrizes curriculares nas diferentes formas de oferta pelos campi (Integrada, Subsequente, Concomitante e PROEJA) (ENPED, 2014, p.1).

A estratégia metodológica para a realização das discussões nos ENPED's buscou a divisão dos participantes em Grupos de Trabalho (GT's) que se incumbia de desenvolver as interlocuções com os integrantes dos grupos, sempre tendo como foco a (re)construção das matrizes curriculares dos cursos da EPTNM. Exemplificando, as discussões travadas no II ENPED 2014 versaram sobre

[...] questões curriculares tendo como foco a (Re) construção das Matrizes Curriculares do Eixo Tecnológico de Recursos Naturais. Para tanto, foram organizados 04 (quatro) Grupos de Trabalho com o objetivo de equalizar as Matrizes, sendo: a) GT 01: (Re) construção da Matriz Curricular da Formação Geral do Eixo Tecnológico de Recursos Naturais; b) GT 02: (Re) construção da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária e Agronegócio; c) GT 03: (Re) construção da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros; d) GT 04: (Re) construção da Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia e Florestas (ENPED, 2014, p.2).

Já na terceira edição do evento, no III ENPED 2015, as discussões sobre a EPTNM, versaram sobre

[...] questões curriculares, tendo como foco a (Re) construção das Matrizes Curriculares do Eixo Tecnológico controles e processos industriais e informação e comunicação. Para a operacionalização das ações de (Re) construção das Matrizes Curriculares foram organizados 05 (cinco) Grupos de Trabalho – GT's com o objetivo de aproximar as Matrizes Curriculares, a saber: a) GT 01: (Re) construção das Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Eletrônica e Eletrotécnica; b) GT 02: (Re) construção das Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecatrônica, Automação Industrial e Mecânica; c) GT 03: (Re) construção das Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática, Informática para Internet, Rede de Computadores e Manutenção e Suporte em Informática; d) GT 04: (Re) construção das Matrizes Curriculares da Formação Geral; e) GT 05: (Re) construção das Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Química (ENPED, 2015, p.2).

Na quarta edição do evento, no IV ENPED 2016, dessa vez realizado em um dos *campi* do interior, *campus* Parintins, as discussões sobre a EPTNM versaram sobre

[...] o processo de (re) construção das matrizes curriculares dos cursos vinculados aos eixos tecnológicos ainda não trabalhados nos ENPED's anteriores. Foram organizados 04 (quatro) Grupos de Trabalho – GT's, com foco na harmonização das Matrizes Curriculares, a saber: a) GT 01: (Re) construção das Matrizes Curriculares do Eixo Tecnológico: Gestão e Negócio; b) GT 02: (Re) construção das Matrizes Curriculares do Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios e Desenvolvimento Educacional; c) GT 03: (Re) construção das Matrizes Curriculares do Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde; d) GT 04: (Re) construção das Matrizes Curriculares do Eixo Tecnológico: Infraestrutura e Segurança do Trabalho (ENPED, 2016, p.2).

Alem disso, o IV ENPED 2016 também promoveu discussões sobre

[...] a definição de caminhos para a construção do PPPI, propiciando a participação coletiva e democrática dos diversos segmentos envolvidos, identificando as fragilidades encontradas no processo avaliativo, potencializando as intervenções pedagógicas no ensino e aprendizagem; e enfatizando a importância do trabalho colaborativo na perspectiva da permanência e o êxito estudantil, com os 15 campi do IFAM, envolvidos no processo (ENPED, 2016, p.1).

Como já mencionado, os ENPED's se constituem em atividade permanente da macrogestão para discussão de questões fundantes da EPTNM. Segundo Relatórios analisados, tem dado destaque para palestras e relatos de experiências que evidenciam o EMI como uma proposta potencializadora da formação humana integral dos sujeitos. A seguir algumas ações realizadas que evidenciaram essa preocupação da macrogestão em propiciar momentos formativos para os profissionais da EPTNM do IFAM.

[...] foi realizada a Conferência de Abertura com a Temática: “As políticas Públicas do Estado brasileiro no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional”. Essa palestra foi proferida pelo professor Dr. Dante Henrique Moura docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN (ENPED, 2014, p.2).

[...] ocorreu a palestra: “Reflexões sobre o Currículo Integrado, o Currículo do PROEJA e a modularização curricular dos cursos de forma subsequente nos Institutos Federais”, proferida pela Prof. Dr.^a Maria Aparecida da Silva do CEFET-MG (ENPED, 2014, p.2).

[...] foi realizada a Conferência de Abertura com a Temática: “A identidade dos Institutos Federais de Educação frente às Políticas de Ensino Médio e de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”. Essa palestra foi proferida pelo professor Luiz Augusto Caldas Pereira Reitor do Instituto Federal de Educação Fluminense – IFF/RJ (ENPED, 2015, p.2).

[...] foi realizada a Palestra “O Plano Nacional de Educação e as Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, proferida pela Pedagoga Adriane Stroisch representando a Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC (ENPED, 2015, p.3).

[...] foi realizada a Mesa Temática III / Tema 1: Órgãos Reguladores e Processos de Auditoria na EPT, com a Advogada Esp. Samara Santos dos Santos, responsável pela Auditoria Interna do IFAM. Logo em seguida, foi apresentado o Tema 2: Política Socioassistencial do IFAM e a atuação da Equipe Multiprofissional: contribuições para Permanência e o Êxito Estudantil, proferido pela Assistente Social Mestre Marlene de Deus Lima e a Psicóloga Esp. Renata Soares Martins, ambas da Coordenação de Assistência ao Estudante, socializando informações e esclarecimentos relevantes acerca do tema no âmbito do IFAM (ENPED, 2016, p.3).

[...] foi realizada a Mesa Temática V / Tema 1: A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão para além de um princípio constitucional,

conduzida pelos Pró-Reitores de ENSINO, Prof. Dr. António Ribeiro da Costa Neto, de PESQUISA, Prof. Dr. José Pinheiro de Queiroz Neto e de EXTENSÃO, Profa. Dra. Sandra Magni Darwich. (ENPED, 2016, p.4).

[...] foi realizada a apresentação do Tema Orientador: Ensino Médio Integrado, pela Profa. Dra. Maria Francisca Morais de Lima, Diretora de Ensino do campus Manaus Zona Leste - CMZL/IFAM (ENPED, 2016, p.4).

Importa mencionar que a realização dos ENPED's, considerando as temáticas debatidas sobre questões fundantes da EPTNM e do EMI apresentadas em seus relatórios, tem oportunizado apenas a uma parcela dos professores e profissionais que atuam na EPTNM e no EMI do IFAM, envolverem-se em discussões relevantes da EPTNM e do EMI, consideradas cruciais para impulsionar a materialização do EMI no interior dos *campi*, uma vez que a participação nesse evento sistêmico é definida por representatividade. Considerando essa representatividade, as discussões travadas nesse evento acabam não repercutindo para todos os professores e profissionais envolvidos com a EPTNM e o EMI, pois não há garantias de que essas representatividades repliquem tais discussões em seus respectivos *campi*.

A partir desse processo de análise dos documentos balizadores, percebe-se que a proposta do EMI apresenta-se defendida em vários dos documentos aqui demonstrados, embora em alguns deles, como o PDI, ainda persista a alusão à concepção da pedagogia de competências, demonstrando a confusão de concepções no momento de construção desses documentos e a necessidade dos profissionais que atuam com a EPTNM e com o EMI de se apropriarem de sua concepção e diretrizes de ação.

Importa destacar, a partir das análises dos documentos balizadores, que mesmo a macrogestão tendo desenvolvido ações formativas que proporcionam aos professores e demais profissionais que atuam no IFAM, discussões relevantes e fundantes sobre a EPTNM e o EMI, fomentando a adoção de práticas mais integradoras, como, por exemplo, por meio dos ENPED's, que tem se configurado como momentos de encontros pedagógicos para discussões da temática do EMI, estes ainda não repercutem para todos os professores e profissionais, uma vez que se limitam a participação por meio de representatividade. Nem sempre esse prolongamento das discussões chega ao *campus*.

Nesse caminho, cabe à gestão pedagógica local, criar espaço e tempo, como momentos oportunos para contribuir para clarificar a concepção, princípios orientadores e diretrizes de ação do EMI sempre em busca da materialização dessa proposta na prática cotidiana dos *campi*. É preciso fomentar ainda mais esses momentos formativos e coletivos de discussões e interlocuções, oportunizando aos professores e profissionais que atuam com a EPTNM e o EMI a apropriação desses conceitos e práticas tão relevantes da proposta aqui defendida, de modo a viabilizar sua materialização na prática cotidiana desses professores e profissionais, convertendo-se na formação humana integral de nossos estudantes.

3.3.2 Dimensão da Formação Humana

A subcategoria dimensão da formação humana, já apresentada nas duas categorias iniciais explicitadas nesses achados, agora sob a perspectiva dos escritos e das ações da gestão macro, auxilia na compreensão de que ações a gestão macro e local do IFAM têm desenvolvido para potencializar a prática pedagógica dos professores em consonância com a proposta do EMI.

Os escritos do PDI, em alguns trechos, revelam a intencionalidade do IFAM na formação do sujeito pleno de potencialidades. Para tanto, entende a

[...] formação de um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão e ter condições de conviver, participar e transformar a sociedade de forma mais humana e justa (PDI, 2014, p. 77).

O PDI, nesse caminho, também destaca a educação tecnológica, aqui compreendida como educação politécnica e unitária, já explicitada no capítulo 1, pontuando que

[...] é admissível confirmar a concepção de que o entendimento epistemológico do termo educação tecnológica não se relaciona a nenhum nível específico de formação, mas refere-se a uma formação ampla, preocupada com a formação do trabalhador cidadão. Ressaltando que, no contexto atual, os processos de educação não devem estar apenas comprometidos com a diversidade de conteúdos e com o aprendizado das diferentes linguagens (PDI, 2014, p.77).

Ainda sobre a educação tecnológica, o PDI em seus escritos, faz um reforço às características desse tipo de educação defendida, sinalizando que

[...] a natureza dessa educação tecnológica terá as seguintes características: a) deve promover o despertar para a interpretação do contexto atual à luz de seus condicionantes e fundamentos; b) pretende levantar questões relativas a valores, sobretudo à dimensão ética; c) exige uma interação da teoria e prática; d) busca integrar ensino, pesquisa e extensão, fazendo com que se entendam as questões vivenciadas pelos estudantes; e) procura identificar, a partir do trabalho, as novas exigências impostas pelas relações sociais (PDI, 2014, p.77).

Mais claramente, nesse trecho do PDI, a perspectiva da politecnia e a almejada superação da oposição entre a formação geral e a formação profissional, como forma de romper com a dualidade estrutural da EPTNM, ganha força nos escritos, vinculados também ao PDE. Nesse caminho, o PDI sinaliza que

Ao definirmos os princípios filosóficos e teórico-metodológicos a serem adotados como componentes balizadores de nossa prática educativa, é preciso termos em conta que somos uma instituição de educação, focada na promoção de processos geradores de ciência e tecnologias. Neste sentido, importa-nos considerar a concepção sistêmica de educação mencionada e acolhida no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) (MEC, 2007), articulando-a uma concepção mais rica e transformada da ciência que propicie o imprescindível diálogo entre objeto e sujeito, entre antropossociologia e ciências naturais. Com essa articulação, à luz do documento do PDE, podemos chegar a uma virtuosa e indissociável combinação entre o ensino de ciências naturais, humanidades (incluindo Filosofia e Sociologia) e a educação profissional e tecnológica, viabilizando-se a reposição o debate da politécnica em novas bases, na perspectiva “da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante”, possibilitando o rompimento com o ensino de viés mecanicista e objetivante (MEC, 2007, p. 33) (PDI, 2014, p.88).

Importa destacar ainda que nesse documento balizador, o IFAM defende uma concepção de educação comprometida com a construção histórica e social do sujeito, uma vez que argumenta que os fundamentos didáticos e pedagógicos

[...] devem direcionar o trabalho pedagógico em toda a sua dimensão. O processo de apropriação e construção do conhecimento, a organização coletiva do trabalho em sala de aula e o relacionamento interpessoal, são elementos fundamentais que se constituem na unidade de um trabalho pedagógico. De acordo com a concepção que defendemos enquanto essência da nossa proposta, os *campi* que integram o IFAM são espaços significativos de aprendizagem a partir de uma pedagogia dinâmica e inovadora, tendo como pressuposto fundamental: aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção (PDI, 2014, p.81).

Estreitamente vinculada a essa concepção, está o perfil pretendido para o professor que atua nessa educação, sendo considerado como

[...] educador com uma visão holística do homem, vendo-o como um ser bio-psico-social-transcendental que tem sempre ideia de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, é o responsável pelo intercâmbio entre o conhecimento e o aluno. A partir do planejamento do seu fazer pedagógico com objetivos precisos e claros do que e como pretende ensinar, assim

como, aonde quer chegar com o que quer ensinar, considerando sempre os conhecimentos prévios dos alunos, o educador contribuirá positivamente no processo ensino-aprendizagem (PDI, 2014, p.82).

A partir dessas análises, evidencia-se que o PDI e uma parte de seus escritos estão ancorados na proposta do EMI, que defende a proposição de que

A formação integrada precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico em relação aos códigos de cultura dos grupos sociais ao longo da história como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. A partir dessa compreensão, é possível contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2010a, p.10)

Dando continuidade ao processo de análise, outro documento balizador importante desse contexto do EMI, e que tem sido orientador de ações da EPTNM, em especial da operacionalização do EMI no interior dos *campi*, diz respeito à Portaria nº 18 de 01 de fevereiro de 2017, emitida pela Pró-Reitoria de Ensino. A qual visa orientar todo o processo de avaliação dos PPC's da EPTNM e a construção de novas propostas pedagógicas de cursos, ancoradas nos escritos do documento base elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Ensino do CONIF, em defesa do fortalecimento do EMI na Rede Federal e também nos Relatórios dos ENPED's realizados ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Alguns trechos desse documento tratam especificamente de ações necessárias para a construção da proposta do EMI nos *campi*, orientando, por exemplo, como deve ser o processo de composição das matrizes curriculares dos cursos integrados, efetivamente vinculadas aos eixos articuladores do currículo integrado, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além da organização curricular em núcleos básico, politécnico e profissional, consoantes à proposta pedagógica do EMI já explicitadas no capítulo 1 e capítulo 2. De acordo como o referido documento,

As matrizes Curriculares dos Cursos da EPTNM devem ser orientadas pela concepção de Eixo Tecnológico e de Eixos Articuladores / Integradores do currículo (o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura), cujos componentes curriculares devem estar organizados em Núcleos, em conformidade com o Documento Base para a promoção da Formação Integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do Currículo Integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT/CONIF, Maio/2016 (IFAM, 2017, p.6).

Outra orientação relevante trazida pelo documento, diz respeito à possibilidade de curricularização da pesquisa e extensão, com foco no fortalecimento do tripé ensino, pesquisa e extensão como potencializadores da formação dos sujeitos, buscando sua integralidade, um dos elementos importantes para a materialização do EMI no interior dos *campi*. Nesse caminho, o documento sinaliza que

Nos projetos pedagógicos de cursos da EPTNM faz-se necessário prever a oferta de atividades complementares, totalizando uma carga horária de 100 h (cem horas), as quais deverão atender as necessidades de curricularização da extensão e de introdução à pesquisa e à inovação por meio da realização de projetos integradores, seminários, semanas e eventos temáticos, eixos temáticos, dentre outros (IFAM, 2017, p.9).

Outra preocupação latente e indicada também no documento, diz respeito à composição da carga horária dos cursos integrados e o necessário rompimento com a mera justaposição de disciplinas, respondendo às diferentes vozes dos sujeitos que evidenciaram, ao longo do processo de análise, a ineficácia de currículos inchados, cargas horárias extensas e disciplinas meramente justapostas que confrontam a verdadeira proposta defendida pelo EMI na perspectiva da formação humana integral.

Os cursos da EPTNM na forma integrada terão a duração de 3 (três) anos, cujos componentes curriculares/disciplinas deverão estar estruturados em regime seriado, considerando que o curso é de natureza integrada, articulado à Educação Básica, devendo ser compreendido e operacionalizado como um todo e não apenas como a soma de suas partes, configurando a justaposição de componentes curriculares/disciplinas e a oferta de dois cursos distintos (um de Ensino Médio e outro de Técnico) (IFAM, 2017, p.10).

Esse processo de análise permitiu perceber que os escritos institucionais do IFAM investigados, apresentam uma preocupação latente com o desenvolvimento do EMI no interior dos *campi*, uma vez que em vários de seus trechos aqui demonstrados, orientam qual deve ser a concepção de educação, perfil pretendido do professor e atuação desejada dos estudantes em prol da materialização do EMI no instituto. Contudo, algumas confusões conceituais ainda precisam ser sanadas e superadas. E o verdadeiro significado de EMI deve ser incorporado por aqueles que atuam na EPTNM, o que nos sinaliza, mais uma vez, para a construção de processos formativos que ancorem as ações desses professores e profissionais que atuam na EPTNM e no EMI.

3.3.3 Práticas Integradoras

A subcategoria práticas integradoras, também já explicitada nas categorias iniciais anteriores, agora sob a perspectiva dos escritos e das ações da gestão macro, auxilia na compreensão de que ações a gestão macro e local do IFAM têm desenvolvido para potencializar a prática pedagógica dos professores em consonância com a proposta do EMI.

Na interlocução com os sujeitos da pesquisa, buscou-se investigar se nos *campi* eram desenvolvidos projetos interdisciplinares que integram as diferentes áreas de conhecimento e se era comum a adoção de práticas integradoras por parte dos professores e também se havia o necessário fomento dessas práticas pela gestão local. Como resultado, algumas respostas negativas, mas também, algumas respostas positivas que sinalizaram a preocupação do professor e da gestão local no fomento a essas práticas e projetos que contribuem para a materialização do EMI no interior dos *campi*.

Em se tratando das respostas negativas, SD1 pontuou que “[...] não tem conhecimento dessas práticas” em seu *campus*, não viu em nenhum momento essa prática. SD4 pondera que “[...] existe proposta, mais o discurso da gestão não integra na prática, ou seja, fica só na teoria”. SD10 também sinalizou que “até o momento não identifico”. SD3, por sua vez, reforça que “não existe articulação!”. SD8, nessa mesma medida, também reforça essa desarticulação, argumentando que

Não existe um diálogo formal e sistemático nesse sentido. Permanecemos cada um em seu espaço. As ações são pontuais e individualizadas. Por exemplo, um professor convida outro para avaliar ou acompanhar uma atividade, nos ajudamos na formulação de projetos de pesquisa e extensão, mas a integração e a interdisciplinaridade são precárias. Na área de informática alguns professores discutem temas em conjunto, mas projetos em conjunto são escassos.

SD8 ainda complementa seus argumentos quanto à desarticulação e a não sistematização de ações por parte da gestão local, enfatizando que

Em mais de doze anos atuando no *campus*, nunca vi uma atividade dessa natureza. Há professores com mais de trinta anos na casa que não sabemos o seu nome e muito menos a disciplina que leciona. Na verdade há uma disputa. Os professores das disciplinas técnicas querem uma maior carga horária, por isso, dizem: "Para que Literatura? Para que filosofia? Para que Sociologia? Para que História? Aqui é formação técnica o aluno

não precisa disso". Tenho vontade de dizer para eles "Sabe de nada, inocente!" Dizem que isso é algo muito antigo.

Nesse mesmo caminho, SGP3 pontua que não participou de nenhum projeto interdisciplinar em seu *campus*, enfatizando que “[...] quando estes projetos ocorrem é iniciativa dos professores que tentam ter uma prática pedagógica diferenciada”. SD2, por sua vez, é enfático ao argumentar que a forma de organização pedagógica dos *campi* inviabiliza qualquer projeto que se configure como interdisciplinar e integrador. Segundo SD2,

a estrutura da escola, ainda fabril, fragmentada, hierarquizada, autoritária, inviabiliza, na prática, os seus projetos. Se não houver uma reestruturação radical na gestão do tempo escolar, qualquer discussão sobre interdisciplinaridade e projeto político pedagógico (ou mesmo projeto de curso) são meras formalidades burocráticas, desprovidas de qualquer alcance real dos problemas graves de formação de alunos e professores.

Ao longo da pesquisa empreendida, tem-se defendido que, a construção de projetos interdisciplinares e a adoção de práticas integradoras se configura como elemento essencial e contribuidor para a materialização do EMI no interior dos *campi*. Se aos professores essa ação não é oportunizada, como garantir, minimamente, que aos jovens e adultos trabalhadores serão possibilitadas condições para a construção de uma formação que se configure como omnilateral? A macrogestão e gestão local precisam fomentar esse tipo de prática inovadora, sob pena de negligenciar a formação de seus sujeitos. As ações de integração e articulação precisam sair apenas dos escritos balizadores e se materializar no dia-a-dia do *campus*, sendo promovidas e acompanhadas pela gestão local, provocando mudanças de postura dos professores, em busca da promoção da construção de uma

[...] prática pedagógica significativa que demanda análises do mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), que incluam a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção (MOURA, 2010a, p.9).

Felizmente, na contramão dessas negativas evidenciadas, uma parte dos investigados, afirma presenciar esse tipo de prática em seus *campi*. SD3, por exemplo, afirma que a maioria das práticas integradoras “[...] estão vinculadas a gincanas ou esportes”. SD5 sinaliza a realização do evento que acontece a cada 2 anos no *campus*, a semana cultural, que segundo SD5

“[...] ocorre a cada dois anos e que compreende atividades como gincana de matemática, mostra literária, atividades de música, dança e teatro, atividades esportivas, gincana social e outras práticas de cidadania e de diferentes manifestações artísticas e culturais. Participei da comissão de organização da mostra literária no ano de 2016”.

Nesse mesmo caminho, SD7 sinaliza o lançamento de um edital, em 2016, para projetos interdisciplinares em seu *campus*. SD7 afirma que coordenou “[...] uma mostra de eventos culturais, mas as ações não saem da área de humanas. Outros projetos foram executados e acredito que alguns tenham conseguido melhor êxito na interdisciplinaridade”. SD7 complementa que “[...] essa foi a única ação de integração realizada, mas que não há orientação para a realização desse tipo de prática por parte da gestão local e também não há processos formativos para fomentá-las”.

SD5 também sinaliza algumas ações integradoras em seu *campus*, contudo afirma que “[...] poderia haver mais projetos para articular os conhecimentos da formação geral e da formação profissional”.

SD6 pontua a existência de “[...] alguns projetos que buscam essa integração”. E complementa sinalizando que “[...] na 2ª série há o projeto interdisciplinar que envolve 03 disciplinas técnicas”. SD6 ainda reforça que são realizadas “[...] reuniões com os docentes da área técnica e núcleo comum”, indicando que essas reuniões também fomentam momentos de integração e da adoção de práticas integradoras.

SGP1 também pontua que são desenvolvidas práticas integradoras em seu *campi*, contudo “[...] de forma esporádica, tais como mostras de extensão, pesquisas e desenvolvimento de ações conjuntas como visitas técnicas, participação em eventos”. SGP1 complementa, afirmando que “[...] desenvolvemos ações interdisciplinares com participação dos alunos através de projetos de extensão e mostras científicas. Nesses eventos participei como auxiliar das ações desenvolvidas”.

SMG1, na mesma medida, sinaliza que não são realizadas práticas integradoras e interdisciplinares em seu *campus*, uma vez que

são realizados momentos de Planejamento Pedagógicos, para a entrega do Plano de Ensino, que, no entanto, cada docente realiza o seu próprio planejamento, INDIVIDUALMENTE. A prática da INTEGRAÇÃO ainda é

distante. O desenvolvimento de Projetos INTEGRADORES e INTERDISCIPLINARES é praticamente INEXISTENTE no IFAM. Forma pela qual seria a melhor prática para o desenvolvimento do Currículo Integrado.

SMG1 reforça que “[...] os projetos Integradores e Interdisciplinares precisam ser melhor orientados e INCENTIVADOS no âmbito do IFAM para ser melhor desenvolvido o Projeto Pedagógico dos Cursos na Forma INTEGRADA”.

SD8 também discutindo a realização de práticas integradoras, pontua que “[...] ano passado comecei a desenvolver projetos integradores na sala de aula com duas turmas de informática, mas o gerente entendeu que não era aula adequada para a disciplina de Língua Portuguesa”. SD10, por sua vez, sinaliza que em seu *campus* existem “[...] alguns projetos que buscam essa integração. No momento não participo de nenhum, pois sou recente no *campus*”.

Coadunando-se com as diferentes vozes dos sujeitos investigados, as práticas integradoras também são vislumbradas nos documentos balizadores do IFAM. No PDI, por exemplo, é sinalizada a necessidade de ruptura de práticas pedagógicas fragmentadas e a intencionalidade de adoção de práticas integradoras, como se observa nesse trecho a seguir.

Ao longo do período de 2014-2018, verifica-se a necessidade de ruptura de práticas pedagógicas que, ainda, são utilizadas no IFAM e que já não dão conta de manter os currículos dos cursos atualizados frente às novas demandas dos discentes, assim como da própria sociedade. Pensando nisso, pretendemos colocar em práticas algumas ações que possam contribuir para mudar essa realidade, tais como: a) a instalação e consolidação de fóruns de discussão da formação profissional dos currículos dos cursos por eixo tecnológico numa perspectiva intercampi, ou seja, com a participação dos *campi* envolvidos no respectivo Eixo; b) Institucionalização do núcleo docente estruturante da formação geral do currículo integrado na perspectiva intercampi em contínua interlocução com os fóruns de discussão dos cursos por eixo tecnológico; c) nuclear os conhecimentos do currículo integrado (formação geral e formação profissional) numa base não disciplinar, mas por projetos interdisciplinares (PDI, 2014, p.90).

Na Portaria nº 18 de 01 de fevereiro de 2017, o EMI e as práticas integradoras também se constituem em preocupação nas orientações sinalizadas para o desenvolvimento da EPTNM, como se observa no trecho a seguir.

Sendo prioritária a oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada, articulando a EPTNM à Educação Básica, conforme disposto no Art. 8º da Lei nº11.892/08, de 29/12/2008 e ainda o item 04 do Acordo de Metas firmado entre o MEC e os Institutos Federais, em junho de 2010, destacamos a necessidade imperiosa da materialização do Ensino Médio Integrado nos *campi* na perspectiva da Formação Humana Integral dos

discentes do IFAM, adotando Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Integradoras e Emancipadoras (IFAM, 2017, p.6).

A análise dos documentos balizadores e das vozes dos diferentes sujeitos que atuam na EPTNM evidenciou que não há, de forma sistematizada e consistente, uma ação pedagógica conjunta entre os professores das disciplinas do ensino médio com aqueles que trabalham na formação profissional, fomentada e sistematizada pela gestão local. O que há são ações isoladas e pontuais, frutos da ação individual de alguns professores que buscam trabalhar de forma interdisciplinar. Nesse caminho, é fundamental que se oportunize momentos de interação e de planejamento coletivo entre os profissionais que atuam nos componentes curriculares da formação geral e da formação profissional, principalmente se esse curso for desenvolvido na forma integrada. Essa ação pressupõe um esforço organizativo por parte da equipe gestora, que inclui garantir espaço e tempo para essa ação, aumento da carga horária que é destinada ao desenvolvimento de planejamento coletivo com o grupo de professores. As práticas integradoras institucionais pró-integração precisam ser desencadeadas pela gestão local dos *campi* e fomentadas pela macrogestão.

Em consonância, Araujo (2013, p.4) nos orienta que não podemos reduzir

[...] a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais, compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos.

Coadunando-se com as ideias defendidas pelo autor, sinaliza-se a necessidade do IFAM buscar fomentar essas práticas integradoras no interior de seus *campi*. Para tanto, precisará investir em processos formativos propositivos que motivem essa prática, precisará garantir também espaço e tempo para que a integração dos profissionais que atuam com a EPTNM e com o EMI possa de fato se materializar na prática cotidiana, precisará ainda, reestruturar seus currículos de modo a atender as diretrizes para a construção do currículo integrado, criando dessa forma, condições concretas para a materialização do EMI no interior de seus *campi*, indo para além dos escritos em seus documentos balizadores e para além da justaposição de disciplinas.

Outra evidência latente, a partir da análise dessas 3 (três) categorias, diz respeito à necessidade de desenvolvimento de processos formativos para os profissionais que atuam com o EMI nos *campi*, de modo que eles possam se debruçar nos estudos sobre a concepção de EMI, seus princípios orientadores e suas diretrizes de ação. Quando eles puderem se apropriar dessas especificidades do EMI suas atuações serão balizadas na proposta da formação humana integral, não ficando a intencionalidade somente descrita no plano legal e documental, mas materializada em práticas pedagógicas mais integradoras, consistentes, delineadas de modo a possibilitar aos jovens e adultos trabalhadores uma aprendizagem significativa, rica de significados e contextualizada à realidade desses alunos, empoderando-os para atuação de qualidade socialmente referenciada no mundo do trabalho.

Importa destacar ainda que as ações descritas acima precisam ser fomentadas e acompanhadas pela macrogestão e pela gestão local, sob pena da não materialização do EMI no interior dos *campi*. Considerando os escritos dos documentos balizadores apresentados e as vozes dos diferentes sujeitos demonstradas, evidencia-se que esse fomento ainda acontece de forma tímida e incipiente, configurando-se em ações pontuais, não sistematizadas, as quais não podem ser delineadas como ações institucionais, com a sistematização necessária para promover a formação humana integral dos jovens e adultos trabalhadores.

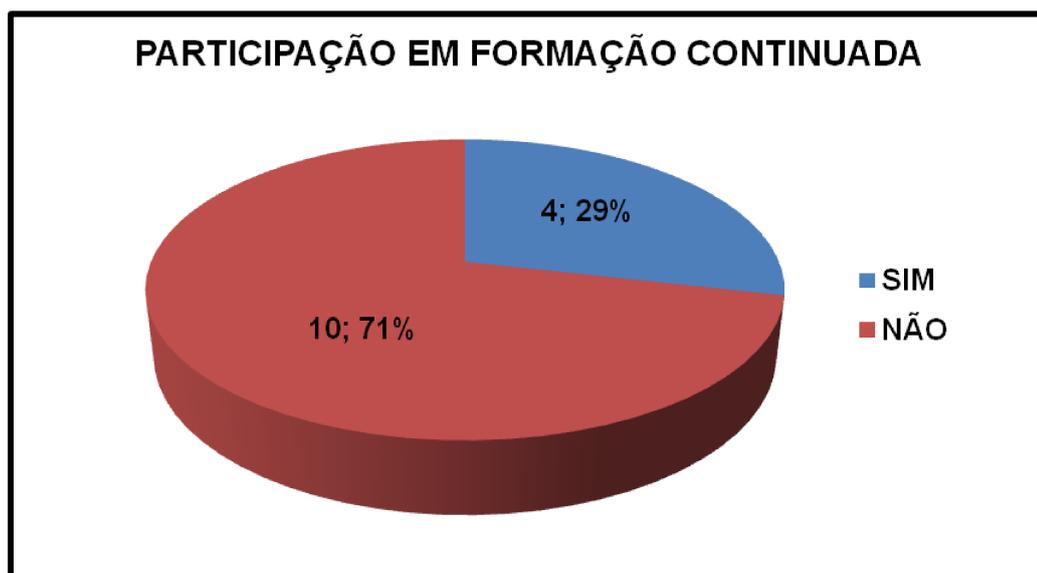
Na seção seguinte, serão enfatizados outros achados do processo de investigação empreendido, fruto das vozes dos diferentes sujeitos da pesquisa e dos elementos evidenciados no processo da Análise Textual Discursiva.

3.4. Outros achados da pesquisa: formação continuada de professores da EPTNM, um debate necessário, uma ação preterida

No processo de análise empreendido, um ponto marcante e que ficou evidenciado no contexto de desenvolvimento do EMI no interior dos *campi*, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada, diz respeito aos processos formativos. Evidenciou-se no capítulo 1, a necessidade de sistematização de processos formativos propositivos e duradouros para potencializar a prática pedagógica dos profissionais que atuam com a EPTNM e com

o EMI e os sujeitos investigados, nessa mesma medida, foram enfáticos em sinalizar que, ao longo de suas atuações na EPTNM, não passaram por processos formativos sistemáticos. Apenas 29% deles indicaram que já participaram de formação continuada, 71% afirmam nunca terem participado de momentos formativos em seus *campi* (gráfico 10).

Gráfico 10 - Participação em Formação Continuada



Fonte: elaboração própria, a partir dos questionários aplicados, 2017.

Importa mencionar que o PDI (2014-2018), em seus escritos, sinaliza positivamente para a relevância de processos formativos que potencializem a prática pedagógica dos professores. A consolidação da política pedagógica defendida pelo IFAM, segundo o documento

[...] só surtirá efeito a partir do momento em que houver um real investimento na Capacitação Permanente dos Profissionais que trabalham na Escola, especialmente os Professores, visando inseri-los nas diferentes mudanças que ocorrem constantemente nas políticas educacionais, sociais, econômicas e culturais, verificadas no mundo do trabalho e na sociedade de modo geral, assegurando as condições necessárias para que aprendam a aprender e continuem aprendendo, condição *Sine qua non* para viabilização do novo Projeto Político Pedagógico Institucional (PDI, 2014, p.82).

Ao longo do processo investigativo, os sujeitos da pesquisa, também em seus discursos, sinalizaram a necessidade de realização de processos formativos para potencializar suas atuações na EPTNM, e ainda, em especial, no EMI, uma vez que precisam se apropriar dos princípios orientadores e das diretrizes de ação dessa proposta para mudarem sua postura pedagógica diante da possibilidade de

integração curricular, de práticas integradoras e de outras possibilidades que viabilizem a materialização do EMI em seus *campi*.

Nesse caminho, o debate sobre a necessidade de processo formativos precisa entrar na agenda dos *campi* para que essas ações tornem-se sistemáticas e perenes e saiam da condição de preterida, como pudemos observar ao longo do desenvolvimento da pesquisa e alcancem o status de essenciais para a consolidação do EMI como proposta de transformação social.

Essa evidência está em consonância com inúmeras pesquisas realizadas sobre a EPTNM e sobre o EMI por teóricos e pesquisadores como Moura (2011; 2014), Machado (2008; 2011), Pena (2011). Pesquisas muito debatidas no capítulo 1, e que apontam para uma tomada de decisão que implica no investimento em formação continuada dos professores que atuam na EPTNM e no EMI.

Coadunando-se com essas ideias, Machado (2008, p.15), sinaliza que em busca de processos formativos propositivos e inovadores, faz-se necessário

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Nesse caminho, na busca por outro perfil docente mais alinhado à proposta da EPTNM e do EMI, a construção do produto resultante da pesquisa converge para essa necessidade evidenciada, trazendo como proposição a construção de um processo formativo em que se discutam as temáticas pertinentes à EPTNM e ao EMI, com foco na mudança de postura pedagógica desses profissionais.

Nas discussões sobre o perfil requerido do professor para atuação na educação profissional, Machado (2008, p.19) sinaliza que

[...] o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a

evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos pró-ativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.

Em consonância com as demandas evidenciadas e em busca desse perfil requerido, propôs-se construir um curso de formação continuada para professores com duração de 120h, ancorado na plataforma moodle, para atender aos professores que atuam com a EPTNM e com o EMI nos *campi*, oportunizando a eles o aprofundamento de estudos sobre a EPTNM e o EMI, a partir da construção de novos significados.

Nesse sentido, em material a parte desses escritos, explicitamos como se delineou a construção da referida proposta formativa e a implementação do Curso Formação Continuada para professores: discutindo o Ensino Médio Integrado em sala virtual de ensino e aprendizagem vinculada ao Moodle do IFAM. Material a ser disponibilizado à comunidade interna e externa do IFAM como forma de fomentar o aprofundamento de estudos, por meio de processos formativos, sobre a proposta filosófica, teórica e política e ainda os princípios norteadores do Ensino Médio Integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre a investigação do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no IFAM, na perspectiva do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada dos *campi* CMC, CCO e CSGC, construímos um caminho de pesquisa, ancorado nos estudos analíticos da proposta filosófica, teórica e política do EMI, nos documentos balizadores do IFAM e nas vozes dos diferentes sujeitos investigados, que contribuiu para fortalecer nosso entendimento e defesa de que o EMI, na perspectiva da formação humana integral do sujeito, ainda se converte em um dos caminhos mais viáveis para a construção de sujeitos inteiros, protagonistas de sua história e dotados de cidadania política, econômica e cultural. Mesmo compreendendo que esse caminho se configura como uma proposta contra hegemônica, e que nessa condição, somadas a algumas fragilidades operacionais, enfrenta dificuldades estruturais, metodológicas, humanas e políticas para sua materialização no interior das instituições que atuam com a EPTNM.

Importa mencionar que, sem nutrir pretensão de indicar receitas ou preescrever condutas que focalizem a materialização do EMI no interior dos *campi*, a pesquisa que empreendemos trouxe como fruto desse processo investigativo, uma perspectiva sobre o contexto investigado, considerando a multiplicidade de elementos que concorrem para a materialização do EMI na realidade de cada instituição, em especial do IFAM.

Defendemos uma concepção de EPTNM comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos e para tanto, temos como horizonte a constituição de sujeitos autônomos, críticos, políticos e emancipados. Mas alcançar esse horizonte, não tem sido tarefa fácil, uma vez que requer tomadas de decisão, mudança de postura e vontade política para romper com a estrutura dual historicamente arraigada da educação profissional brasileira.

O estudo empreendido com base nos documentos analisados, nas experiências observadas e na escuta dos diferentes sujeitos que atuam no EMI, permitiu-nos ampliar a compreensão sobre a dinâmica de operacionalização do EMI no IFAM, em especial, nos *campi* CMC, CCO e CSGC. Esse olhar mais aprofundado sobre essa realidade, permitiu-nos evidenciar algumas fragilidades no

desenvolvimento do EMI, apontando o necessário rompimento com práticas historicamente fragmentadas, para assim, avançar em direção a práticas integradoras, implementando mudanças necessárias ao momento atual.

O estudo também permitiu-nos compreender que obter como resultado de um processo formativo do EMI, um sujeito integral, dotado de potencialidades, portanto, completo, requer vencer alguns desafios que são postos às instituições, quando o desejo é a materialização do EMI em seu interior. O primeiro deles é transpor a barreira do desconhecimento que marca a postura de alguns profissionais que atuam no EMI, os quais mesmo possuindo longo tempo de atuação nessa forma de oferta, ainda desconhecem o cerne de sua proposta filosófica e pedagógica, suas diretrizes de ação e seus princípios orientadores, ficando latente a necessidade de construção de processos formativos que superem essa limitação e que os empodere para uma atuação com qualidade socialmente referenciada na EPTNM.

Dentre as fragilidades mencionadas, importa destacar que alguns profissionais desconhecem, inclusive, a proposta pedagógica contida nos PPC's dos cursos integrados em que atuam; uma parcela desses profissionais desconhece a intencionalidade da proposta do EMI, o que contribui para a falta de compromisso com a materialização da proposta. Nesse caminho, a análise dos PPC's evidenciou que existe uma realidade diversa entre o escrito nos documentos e o efetivamente vivido pelos diferentes sujeitos, quando a perspectiva é o EMI.

Os escritos nos PPC's, e nos demais documentos balizadores analisados, em certa medida, sinalizam para uma concepção de EMI em que se privilegia a formação humana integral do sujeito e para a construção de práticas integradoras, embora em alguns deles fique evidente uma confusão conceitual, uma vez que se ancoram suas propostas na pedagogia das competências, concepção incompatível com a proposta da formação omnilateral do sujeito defendida no EMI.

O vivido, por sua vez, caminha em direção oposta, demonstrando, por exemplo, que uma parcela dos professores não consegue desenvolver atividades que culminem com a convergência de conteúdos, contribuindo para que o trabalho que se pretende interdisciplinar, fique comprometido, considerando a não articulação entre os diversos professores e as diversas áreas de conhecimento. O que se

percebe é que ainda existe uma falta de experiência coletiva na operacionalização do EMI nas instituições, sendo necessário fazer a devida correção de rota para integrar ações em prol da materialização do EMI nas práticas pedagógicas dos professores.

Este estudo também permitiu-nos compreender que existem diversos entendimentos sobre a concepção de EMI demonstrados pelos diferentes sujeitos investigados, o que sinaliza uma compreensão parcial da proposta do EMI, uma vez que muitos o compreendem em consonância com sua proposta filosófica, teórica e pedagógica, sem perder de vista sua dimensão política, essencial na formação de sujeitos críticos e emancipados. Outros, a partir de uma visão reducionista, o compreendem sob a perspectiva da integração de conhecimentos na construção do currículo, na integração da formação geral à formação profissional, demonstrando esvaziamento dos aspectos políticos que sustentam a proposta. Outros, equivocadamente, vinculam a formação em cursos integrados ao mero atendimento às demandas oriundas do mercado de trabalho, caindo no reducionismo, postura totalmente incompatível com a proposta defendida pelo EMI.

Esse estudo também nos possibilitou pensar sobre a urgência de articulação da equipe gestora com a equipe docente, considerando que os *campi* precisam buscar a articulação entre as estratégias de integração renunciadas nos PPC's com as práticas pedagógicas institucionais. As ações da gestão nesse sentido, ainda são tímidas, uma vez que não são realizadas ações sistematizadas nessa perspectiva, acabam sendo ações pontuais que não surtem efeito duradouro.

Importa destacar que fomentar práticas integradoras demanda planejamento, previsão de espaço e tempo para a integração dos profissionais, a sistematização de reuniões pedagógicas com esta intencionalidade, organização de horários comuns para possibilitar a integração entre os pares, propiciando participação coletiva, processos formativos contínuos para potencializar a prática dos professores, todos esses elementos agregados, reúnem esforços para a construção de uma proposta de currículo integrado que se pretende materializar por meio de práticas integradoras e inovadoras no interior dos *campi*.

Nesse caminho, é preciso que a gestão possibilite a criação de estratégias de integração que consolide práticas mais integradoras em seu *campus*, deixando de ser uma ação individual e se torne uma ação coletiva, planejada, discutida e avaliada, lembrando que o sucesso do EMI requer trabalho coletivo.

As vozes de alguns sujeitos revelaram um ponto de tensão quanto à efetividade do EMI. Muitos possuem críticas ao modo como o EMI é operacionalizado em seu *campus* e não oferece adesão à proposta, adotando posturas e práticas contrárias que o inviabilizam, o que é um fator decisivo para sua não materialização, uma vez que não se tem um projeto político pedagógico com ideais comuns. Importa destacar que mesmo o Decreto nº 5.154/2004 tendo sido regulamentado em 2004, trazendo a proposição da integração da EPTNM com a Educação Básica, o EMI ainda não se configura como uma realidade, no interior das instituições, uma vez que não conseguimos colocar em prática suas recomendações.

Nesse caminho, mesmo os documentos balizadores do IFAM sinalizando para o desenvolvimento do EMI na perspectiva da formação integral, sua materialização ainda não é efetiva nos *campi* investigados. O que está escrito nesses documentos e projetos pedagógicos de curso ainda não foi efetivamente vivido, pelo menos nos moldes delineados pela proposta, na prática dos professores e profissionais que atuam com a EPTNM. As experiências no interior dos *campi* que caracterizam o EMI nos moldes pretendido, ainda são incipientes e resultam de ações isoladas deste ou daquele professor que adota uma postura mais progressista, como constatamos nas vozes dos sujeitos.

Na realidade, o que se tem feito, interpretando-se equivocadamente como Ensino Médio Integrado, é a oferta da formação geral apenas justaposta à formação profissional, uma vez que não há articulação entre os conteúdos das duas áreas, muito menos com os eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Na prática, o que se evidencia é a construção de um pseudo Projeto Pedagógico de Curso de Ensino Médio Integrado, dito como único e integrado, em que apenas une lado a lado, os conteúdos do Ensino Médio aos conteúdos da EPTNM, mas que na verdade revela um desenho curricular ainda desarticulado e

apenas justaposto, como se observou na matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Informática apresentado.

O que se constata é que a efetiva integração/articulação não acontece e não se materializa na prática pedagógica dos professores, os quais ainda insistem na manutenção de metodologias que privilegiam e perpetuam a compartimentação do conhecimento em detrimento da efetiva integração e na construção de ementários compartimentados e desarticulados e ainda, na proposição de cursos desvinculados da realidade e do contexto de vida desses alunos.

Nessa mesma medida, no conjunto das ações desenvolvidas pela macrogestão e pela gestão local dessas instituições, também não se observa ainda de forma consolidada e sistemática, o fomento para promover a integração curricular necessária que viabilize o diálogo efetivo entre as disciplinas da formação geral e da formação profissional, trazendo à baila a urgência em se promover estratégias de integração que viabilizem a construção de currículos integrados, da efetivação de práticas integradoras e da construção de processos formativos que proporcione aos profissionais que atuam com o EMI uma mudança de postura.

Nesse caminho, o estudo nos permitiu concluir que a materialização dos princípios que norteiam o EMI ainda é parcial, e que a gestão local e macrogestão ainda precisam desenvolver ações efetivas em busca dessa materialização efetiva. É preciso destacar que consolidar um processo de integração curricular demanda outra postura pedagógica, a forma de agir dos professores, dos gestores, da equipe pedagógica e até dos estudantes precisa ser ressignificada e uma nova cultura organizacional precisa ser forjada para materializar o EMI no interior dos *campi*, perspectivando desenvolver ações articuladas que potencialmente promovam o empoderamento dos estudantes, potencializando seu processo de emancipação e construção de autonomia.

Isto posto, sinalizamos que esta pesquisa pretendeu contribuir para fomentar a materialização da proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado e do currículo integrado no interior dos *campi* do IFAM para além da simples justaposição de disciplinas e organização metodológica da oferta de dois cursos distintos: o ensino

médio e a EPTNM, que pseudamente juntos, na verdade revelam uma profunda desarticulação, configurando-se como apenas justaposto.

Nesse caminho, como foco na mudança desse contexto, evidencia-se como imperioso o desenvolvimento de processos formativos destinados aos professores e profissionais que atuam com o EMI nos *campi*, perspectivando a construção de processos formativos contínuos que potencializem suas formações, por meios de estudos e discussões sobre a concepção do EMI, seus princípios orientadores e suas diretrizes de ação.

Entendemos que a apropriação dessas especificidades do EMI, por esses sujeitos, sem dúvida irão balizar suas atuações na busca pela materialização da proposta de formação humana integral, não ficando essa intencionalidade somente descrita no plano legal e documental, mas principalmente, materializada em práticas pedagógicas mais integradoras, consistentes, delineadas de modo a possibilitar aos jovens e adultos trabalhadores uma aprendizagem significativa, rica de significados e contextualizada à realidade desses alunos, empoderando-os para atuação de qualidade socialmente referenciada no mundo do trabalho.

Nesse cenário, outro desafio ainda se imputa aos professores e profissionais que atuam com o EMI, além do enfrentamento das fragilidades e dificuldades de materialização inerentes à proposta, que é o de enfrentar e combater o descaminho atual imposto ao Ensino Médio, por meio da Reforma do Ensino Médio, que tem representado um retrocesso para o horizonte da formação humana integral que se pretende, uma vez que a reforma, que vende a ideia de “Novo Ensino Médio”, prevê, na verdade, o retorno à fragmentação do conhecimento em áreas, fomentando e chancelando novamente a fragmentação dos saberes e o reforço à dualidade estrutural e divisão social do trabalho, proposta incompatível com a concepção de formação humana integral que busca a integralidade do sujeito. Nesse caminho, um dos pontos determinantes de resistência a esses descaminhos, perpassa pelo desenvolvimento de ações que fortaleçam o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

Finalizamos, reforçando que a intencionalidade dessa pesquisa foi compreender o contexto de desenvolvimento do EMI no IFAM, perspectivando

mudança de posturas necessárias para a efetiva materialização da proposta do EMI no interior dos *campi*, possibilitando a construção da formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores, que empoderados, possam ter a oportunidade de construir sua cidadania política, econômica e cultural. Intencionamos ainda que este estudo possa repercutir para além dos muros do IFAM, considerando que o EMI também é desenvolvido no âmbito de toda a Rede Federal, além de algumas instituições da Rede Estadual do país.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, v.17, n.2, p.31-52, mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/32>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf> Acesso em: 15 mar. 2015.

ALVES, João Paulo da Conceição; SILVA, Márcia Pereira da; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepção política de ensino integrado em uma escola de educação tecnológica na cidade Belém/PA. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá. v.7, n.2, p.61-73, jul.- dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1371>> Acesso em: 15 mar. 2015.

ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. **A Formação de Professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela Metodologia por Competências - a partir dos anos 70**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Manaus: IFAM, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Walter Antônio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. Florianópolis: ED. da UFSC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Lei da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 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 -30/12/2008, p.1. Disponível em: <<http://goo.gl/72pfoz>>. Acesso em 10 Mai. 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 4 set. 2012. Seção 1, p.98. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 2 Mai. 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Ementa: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união - seção 1 - 18/4/1997, p.7760. Coleção de leis do Brasil – 1997, p.2579 vol. 4. Disponível em: <<http://goo.gl/qzYo3p>>. Acesso em 15 Abr. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Ementa: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, p.18. Disponível em: <<http://goo.gl/j4HnT7>>. Acesso em 15 Abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/76AbrB>>. Acesso em 10 Abr. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 08 de dezembro de 1999, MEC/CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf> Acesso em 10 Abr. 2014.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 Abr. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, MEC/CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2012. Disponível em: <http://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 2 Mai. 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em 2 Mai. 2015.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE. 2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 2 Mai. 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. **Acordo de Metas entre o Ministério da Educação e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <<http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/Acordo%20de%20Metas.pdf>> Acesso em 15 Mai. 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. **Prestação de Contas Ordinária: Relatório de Gestão 2010**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8006&Itemid=> Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. MEC. **Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. Ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 Jul. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, MEC/CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 Jul. 2016.

BRASIL. CONIF. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado, no âmbito das instituições da Rede EPCT, conforme Lei Federal nº 11.892/2008**. Brasília, 2016.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 Fev, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ClAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, v.6, n.68, p.28-29, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acesso em: 15 Abr. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147f. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009. Disponível em:< <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/GARCIA-Sandra-Regina-de-Oliveira.-A-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-integrada-ao-ensino-m%C3%A9dio-no-Paran%C3%A1-avan%C3%A7os-e-desafios.-Curitiba-UFPR-2009.-148-p.-Tese-Doutorado-em-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 15 Abr. 2015.

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

HENRIQUE, A.L.S.; NASCIMENTO, J.M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Hollos**. V.4. Ano 31, 2015. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/4815/481547287006.pdf>> Acesso em: 20 Abr. 2016.

Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do Campus Manaus Centro**. 2011.

Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do Campus Coari**. 2012.

Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do Campus Coari**. 2016.

Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada do Campus São Gabriel da Cachoeira**. 2014.

ENPED – Instituto Federal do Amazonas - IFAM. **Relatório Descritivo do II Encontro Pedagógico do IFAM – II ENPED 2014**.

ENPED – Instituto Federal do Amazonas - IFAM. **Relatório Descritivo do III Encontro Pedagógico do IFAM – III ENPED 2015**.

ENPED – Instituto Federal do Amazonas - IFAM. **Relatório Descritivo do IV Encontro Pedagógico do IFAM – IV ENPED 2016**.

Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Portaria nº 18 de 01 de fevereiro de 2017**. Diretrizes Curriculares para avaliação, elaboração e/ou revisão dos projetos pedagógicos dos cursos da educação profissional técnica de nível médio.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da Formação de professores para a EPT e PROEJA**. Campinas, **Educ. Soc.**, 2011. V.32. N.116, p.689-704. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>> Acesso em: 20 Abr. 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. V.1, n.1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. Disponível em: <<http://goo.gl/bPDvi7>>. Acesso em 10 Mai. 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação fantasiosa. In: In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos**. Brasília: Linhas críticas, 2010. V.16. n. 30.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/TPvuJ5>>. Acesso em 15 Mar. 2014

MOURA, Dante Henrique. **Algumas Possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma Base Unitária**: trabalho, ciência, Tecnologia e Cultura. Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010a.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

MOURA, Dante Henrique. O Ensino Médio Integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014a (Coleção formação pedagógica; v.3).

MOURA, Dante Henrique. A Integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014b.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>> Acesso em 15 Mar. 2014.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, V.2, n.1, p.98-118, jan./jun. 2011.

PDI. Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Disponível em: <www.ifam.edu.br>. Acesso em 10 Jun.2016.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Interdisciplinaridade**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, 2009. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>> Acesso em 15 Jun.2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. 112f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Cândido Mendes – Campos. Rio de Janeiro, 2003.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – Natal, 2007.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR: 2008.

RAMOS, Marise. **Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das Competências**. 2009. <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>> Acesso em 12 Abr. 2017.

RAMOS, Marise. **Currículo Integrado**. 2009. <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>> Acesso em 12 Abr. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues, FERREIRA, Ana Cássia Sarmiento, ARAÚJO, Adria Maria Neves Monteiro. **Formação Pedagógica para professores da Educação Profissional e Tecnológica – FORPEPT**. Pará, IFPA, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Ensino Médio Integrado**: travessias. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas**: os caminhos de sua implantação e consolidação, em 1909-1942. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Omnilateralidade**. 2009. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html> acesso em 12 de abril de 2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Método de Coleta de dados do campo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle (Organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXO A – Matriz Curricular

Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada – CCO

|  INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM CAMPUS COARI | | EIXO TECNOLÓGICO: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO | | | | | | | CH. TOTAL |
|--|--|---|------------|---------------|-------------|----------------------------|------------|---------------|-----------|
| | | CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA | | | | | | | |
| Fundamentação Legal | | ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2016 | | | | FORMA DE OFERTA: INTEGRADA | | REGIME: ANUAL | |
| LDB Nº394/9 aos dispositivos da Lei 11.741/2008 DCN Gerais para Educação Básica Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 DCN Ensino Médio Resolução CNE/CEB Nº 2/2012 DCN Educação Profissional Técnica de Nível Médio Resolução Nº 6/2012 Catálogo Nacional de Cursos Técnicos Resolução CNE/CEB Nº 4/2012 Resolução Nº 94/2015 CONSUP/IFAM Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do IFAM | | 1º ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | | |
| | | Carga Horária | | Carga Horária | | Carga Horária | | | |
| Componentes Curriculares/Disciplinas | | SEMANAL | ANUAL | SEMANAL | ANUAL | SEMANAL | ANUAL | | |
| FORMAÇÃO GERAL | | | | | | | | | |
| LINGUAGENS | | | | | | | | | |
| Língua Portuguesa e Literatura Brasileira | | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 360 | |
| Arte | | - | - | 2 | 80 | - | - | 80 | |
| Língua Estrangeira Moderna - Inglês | | 2 | 80 | 2 | 80 | - | - | 160 | |
| Educação Física | | 2 | 80 | 2 | 80 | - | - | 160 | |
| CARGA HORÁRIA | | 7 | 280 | 9 | 360 | 3 | 120 | 760 | |
| MATEMÁTICA | | | | | | | | | |
| Matemática | | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 360 | |
| CARGA HORÁRIA | | 3 | 120 | 3 | 120 | 3 | 120 | 360 | |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA | | | | | | | | | |
| Biologia | | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | |
| Física | | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | |
| Química | | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | |
| CARGA HORÁRIA | | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 | 720 | |
| CIÊNCIAS HUMANAS | | | | | | | | | |
| História | | 2 | 80 | 2 | 80 | - | - | 160 | |
| Geografia | | 2 | 80 | 2 | 80 | - | - | 160 | |
| Filosofia | | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | |
| Sociologia | | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | |
| CARGA HORÁRIA | | 6 | 240 | 6 | 240 | 2 | 80 | 560 | |
| TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM | | 22 | 880 | 24 | 960 | 14 | 560 | 2400 | |
| PARTE DIVERSIFICADA | | | | | | | | | |
| Língua Estrangeira Moderna Espanhol | | - | - | - | - | 2 | 80 | 80 | |
| Informática Básica | | 2 | 80 | - | - | - | - | 80 | |
| Elaboração de Relatórios e Projetos | | - | - | 1 | 40 | - | - | 40 | |
| TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA | | 2 | 80 | 1 | 40 | - | 80 | 200 | |
| SUBTOTAL DA FORMAÇÃO GERAL (BASE NACIONAL COMUM + PARTE DIVERSIFICADA) | | 24 | 960 | 25 | 1000 | 16 | 640 | 2600 | |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | | | | | | | | | |
| Lógica e Técnica de Programação | | 3 | 120 | - | - | - | - | 120 | |
| Arquitetura e Organização de Computadores | | 2 | 80 | - | - | - | - | 80 | |
| Sistemas Operacionais | | 1 | 40 | - | - | - | - | 40 | |
| Introdução à Análise de Sistema | | - | - | 2 | 80 | - | - | 80 | |
| Estrutura de Dados | | - | - | 3 | 120 | - | - | 120 | |
| Banco de Dados | | - | - | 3 | 120 | - | - | 120 | |

| | | | | | | | | |
|--|--|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Lei do Estágio Nº 11.788/2008 Resolução Nº 96/2015 CONSUP/IFAM Regulamento do Estágio Profissional Supervisionado do IFAM | Instalação de Hardware e Software e Manutenção de Computadores | 2 | 80 | - | - | - | - | 80 |
| | Redes de Computadores | - | - | 2 | 80 | - | - | 80 |
| | Projeto de Interação Homem-Maquina | - | - | - | - | 1 | 40 | 40 |
| | Empreendedorismo | - | - | - | - | 1 | 40 | 40 |
| | Programação Orientada a Objeto | - | - | - | - | 3 | 120 | 120 |
| | Programação WEB | - | - | - | - | 3 | 120 | 120 |
| | Administração de Redes de Computadores | - | - | - | - | 3 | 120 | 120 |
| | Estatística | - | - | - | - | 1 | 40 | 40 |
| | SUBTOTAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 8 | 320 | 10 | 400 | 12 | 480 | 1200 |
| Total da C/H da Formação Geral e da Formação Profissional | 32 | 1280 | 35 | 1400 | 28 | 1120 | 3800 | |
| Estágio Profissional Supervisionado ou PCCT | | | | | | | 300 | |
| Carga Horária Total do Curso | | | | | | | 4100 | |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada 2016 – CCO.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Docente

APÊNDICE B – Questionário Gestores Pedagógicos Locais

APÊNDICE C – Questionário Gestores Pedagógicos Macro

APÊNDICE D – Formação Continuada para professores: discutindo o Ensino Médio Integrado

APÊNDICE A - Questionário Docente

Pesquisa - Integrado ou Justaposto: uma discussão dos projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado no IFAM

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Prezado (a) Docente,

Por meio do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, no qual sou aluna do Curso e Orientanda da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza, convido-lhe a participar voluntariamente da nossa pesquisa intitulada: Integrado ou Justaposto: uma discussão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado no IFAM.

Os objetivos propostos da referida pesquisa estão centrados na investigação da concepção de “Ensino Médio Integrado” que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do IFAM; assim como na caracterização de como está sendo desenvolvida a prática pedagógica docente no Ensino Médio Integrado do IFAM e na identificação de que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada campus, tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

Essa pesquisa ocorrerá nos campi do IFAM Manaus Centro, Coari e São Gabriel da Cachoeira no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada.

Para obter as informações necessárias para essa pesquisa, adotaremos como instrumentos: questionário e entrevista. O questionário será direcionado aos professores e a entrevista será direcionada à equipe macro gestora da PROEN e aos Diretores Gerais dos campi integrantes da pesquisa, que se dispuserem voluntariamente a participar da pesquisa.

Esclarecemos que a sua participação é opcional e que o risco da pesquisa é mínimo, mas caso sentir algum desconforto poderá comunicar imediatamente a pesquisadora para que se tomem as providências necessárias. Asseguramos que o seu nome não será publicado e que os dados coletados por meio do questionário serão utilizados exclusivamente nessa pesquisa. Vale ressaltar que os resultados obtidos desse estudo poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nomes, instituição, ou quaisquer informações relacionadas à sua privacidade.

Para confirmar sua participação na pesquisa é necessário responder ao questionário (via googleforms, um aplicativo que permite a criação de formulários online) e autorizar seu uso nesta pesquisa de mestrado.

Em caso de dúvidas, você pode, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora:

Rosângela Santos de Oliveira - Mestranda do MPET/IFAM - Matrícula - 2015229750060

Contato: (92) 99138-1629 / rosangela.santosoli@gmail.com

Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Profa. Dra. do MPET/IFAM

Contato: (92) 3621-6732

Desde já, agradecemos sua disponibilidade na contribuição com este estudo acerca do contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM. Destacamos que será respeitada a confidencialidade das informações.

2. Se houver concordância em participar da pesquisa, por favor, assinale o campo abaixo e prossiga com o preenchimento do questionário. *

Marque todas que se aplicam.

EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

3. 1. Campus **Marcar apenas uma oval.*

- Manaus Centro - CMC
- Coari - CCO
- São Gabriel da Cachoeira - CSGC

4. 2. Idade*Marcar apenas uma oval.*

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- Acima de 50 anos

5. 3. Regime de Trabalho:*Marcar apenas uma oval.*

- 20h
- 40h
- D.E.

6. 4. Formação Básica: informe seu curso de Graduação.

7. 5. Formação: informe seu curso de Especialização, Mestrado e/ou Doutorado

8. 6. Tempo em que trabalha em Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio: **Marcar apenas uma oval.*

- Até 2 anos
- de 2 até 5 anos
- de 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

9. 7. Tempo em que leciona no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada?*Marcar apenas uma oval.*

- Até 2 anos
- de 2 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

10. 8. Participou de algum processo de Formação Continuada ao longo desses anos em que está atuando no IFAM?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

11. 9. Que temáticas foram discutidas na Formação Continuada?

12. 10. Qual sua concepção a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? *

13. 11. Qual seu entendimento a respeito do Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? *

14. 12. Qual seu entendimento a respeito da proposta metodológica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? *

15. **13. Você participou do processo de construção da proposta do Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada em que atua? Se sim, descreva como foi realizado esse processo.**

16. **14. Em seu campus são desenvolvidos projetos interdisciplinares que integram as diferentes áreas do conhecimento e envolvam a participação de alunos e professores? Você tem participação em algum deles? Justifique sua resposta. ***

17. **15. Considerando como o currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada está organizado, você considera que ele contribui para uma Formação Humana Integral no sentido da preparação para a vida em todos os aspectos? Se sim, como? Se não, por quê?**

18. **16. Você tem conhecimento de ações realizadas pela equipe gestora do campus para promover a articulação entre os professores que atuam na Formação Geral e na Formação Profissional do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada? ***

19. **17. Você identifica, no campus em que atua, o desenvolvimento de práticas integradoras e interdisciplinares no desenvolvimento do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada? Se sim, quais? ***

20. **18. Em sua opinião, o Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada possibilita a ampliação das oportunidades de inserção dos estudantes no mundo do trabalho? Justifique sua resposta:**

21. **19. Caso você deseje fazer algum comentário sobre o assunto em discussão ou sobre os itens questionados.**

Muito Obrigada pela sua participação!

- Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by



APÊNDICE B - Questionário Gestores Pedagógicos Locais

Pesquisa - Integrado ou Justaposto: uma discussão dos projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado no IFAM

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Prezado (a) Gestor (a),

Por meio do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, no qual sou aluna do Curso e Orientanda da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza, convido-lhe a participar voluntariamente da nossa pesquisa intitulada: Integrado ou Justaposto: uma discussão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do IFAM.

Os objetivos propostos da referida pesquisa estão centrados na investigação da concepção de “Ensino Médio Integrado” que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do IFAM; assim como na caracterização de como está sendo desenvolvida a prática pedagógica docente no Ensino Médio Integrado do IFAM e na identificação de que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada campus, tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

Essa pesquisa ocorrerá nos campi do IFAM Manaus Centro, Coari e São Gabriel da Cachoeira no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada.

Para obter as informações necessárias para essa pesquisa, adotaremos como instrumentos: questionário e entrevista. O questionário será direcionado aos professores e equipe gestora do campus e a entrevista será direcionada à equipe macro gestora da PROEN e aos Diretores Gerais dos campi integrantes da pesquisa, que se dispuserem voluntariamente a participar da pesquisa.

Esclarecemos que a sua participação é opcional e que o risco da pesquisa é mínimo, mas caso sentir algum desconforto poderá comunicar imediatamente a pesquisadora para que se tomem as providências necessárias. Asseguramos que o seu nome não será publicado e que os dados coletados por meio do questionário serão utilizados exclusivamente nessa pesquisa. Vale ressaltar que os resultados obtidos desse estudo poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nomes, instituição, ou quaisquer informações relacionadas à sua privacidade.

Para confirmar sua participação na pesquisa é necessário responder ao questionário (via googleforms, um aplicativo que permite a criação de formulários online) e autorizar seu uso nesta pesquisa de mestrado.

Em caso de dúvidas, você pode, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora:

Rosângela Santos de Oliveira - Mestranda do MPET/IFAM - Matrícula - 2015229750060

Contato: (92) 99138-1629 / rosangela.santosoli@gmail.com

Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Profa. Dra. do MPET/IFAM

Contato: (92) 3621-6732

Desde já, agradecemos sua disponibilidade na contribuição com este estudo acerca do contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM. Destacamos que será respeitada a confidencialidade das informações.

2. Se houver concordância em participar da pesquisa, por favor, assinale o campo abaixo e prossiga com o preenchimento do questionário *

Marque todas que se aplicam.

EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

3. 1. Campus **Marcar apenas uma oval.*

- Manaus Centro - CMC
- Coari - CCO
- São Gabriel da Cachoeira - CSGC

4. 2. Idade*Marcar apenas uma oval.*

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- Acima de 50 anos

5. 3. Regime de trabalho*Marcar apenas uma oval.*

- 20h
- 40h
- D.E.

6. 4. Formação Básica: informe seu curso de Graduação.

7. 5. Formação: informe seu curso de Especialização, Mestrado e/ou Doutorado

8. 6. Tempo em que trabalha com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio **Marcar apenas uma oval.*

- até 2 anos
- de 2 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

9. 7. Participou de algum processo de Formação Continuada ao longo desses anos em que está atuando no IFAM?*Marcar apenas uma oval.*

- SIM
- NÃO

10. 8. Que temáticas foram discutidas na Formação Continuada?

11. 9. Qual a sua concepção a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? *

12. 10. Qual o seu entendimento a respeito do Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? *

13. 11. Qual o seu entendimento a respeito da proposta metodológica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? *

14. 12. Em seu campus são desenvolvidos projetos interdisciplinares que integram as diferentes áreas do conhecimento e envolvam a participação de alunos e professores? Você tem participação em algum deles? Justifique sua resposta. *

15. **13. Você participou, em seu campus, do processo de construção da proposta do Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada? Se sim, descreva como foi realizado esse processo, enfocando sua participação. ***

16. **14. Considerando como o currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada está organizado, você considera que ele contribui para uma Formação Humana Integral no sentido da preparação para a vida em todos os aspectos? Se sim, como? Se não, por quê?**

17. **15. Você tem conhecimento de ações realizadas pela equipe gestora do campus para promover a articulação entre os professores que atuam na Formação Geral e na Formação Profissional do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada? ***

18. **16. Você identifica, no campus em que atua, o desenvolvimento de práticas integradoras e interdisciplinares no desenvolvimento do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada? Se sim, quais? ***

19. **17. Em sua opinião, o Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada possibilita a ampliação das oportunidades de inserção dos estudantes no mundo do trabalho? Justifique a sua resposta.**

20. **18. Caso o você deseje fazer algum comentário sobre o assunto em discussão ou sobre os itens questionados.**

Muito Obrigada pela sua participação!

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE C - Questionário Gestores Pedagógicos Macro

Pesquisa - Integrado ou Justaposto: uma discussão dos projetos pedagógicos dos cursos do Ensino Médio Integrado no IFAM

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Prezado (a) Gestor (a),

Por meio do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, no qual sou aluna do Curso e Orientanda da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza, convido-lhe a participar voluntariamente da nossa pesquisa intitulada: Integrado ou Justaposto: uma discussão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do IFAM.

Os objetivos propostos da referida pesquisa estão centrados na investigação da concepção de “Ensino Médio Integrado” que permeia os Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do IFAM; assim como na caracterização de como está sendo desenvolvida a prática pedagógica docente no Ensino Médio Integrado do IFAM e na identificação de que ações a gestão educacional do IFAM, tanto sistêmica, quanto de cada campus, tem promovido para desenvolver e potencializar a prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

Essa pesquisa ocorrerá nos campi do IFAM Manaus Centro, Coari e São Gabriel da Cachoeira com foco no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada.

Para obter as informações necessárias para essa pesquisa, adotaremos como instrumento o questionário. Vale destacar que o questionário está sendo direcionado aos docentes e equipe gestora de cada campus integrante da pesquisa, assim como à equipe macro gestora da PROEN que se dispuserem, voluntariamente, a participar da pesquisa.

Esclarecemos que a sua participação é opcional e que o risco da pesquisa é mínimo, mas caso sentir algum desconforto poderá comunicar imediatamente a pesquisadora para que se tomem as providências necessárias. Asseguramos que o seu nome não será publicado e que os dados coletados por meio do questionário serão utilizados exclusivamente nessa pesquisa. Vale ressaltar que os resultados obtidos desse estudo poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nomes, instituição, ou quaisquer informações relacionadas à sua privacidade.

Para confirmar sua participação na pesquisa é necessário responder ao questionário (via googleforms, um aplicativo que permite a criação de formulários online) e autorizar seu uso nesta pesquisa de mestrado.

Em caso de dúvidas, você pode, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora:

Rosângela Santos de Oliveira - Mestranda do MPET/IFAM - Matrícula - 2015229750060

Contato: (92) 99138-1629 / rosangela.santosoli@gmail.com

Ana Cláudia Ribeiro de Souza - Profa. Dra. do MPET/IFAM

Contato: (92) 3621-6732

Desde já, agradecemos sua disponibilidade na contribuição com este estudo acerca do contexto do Ensino Médio Integrado no IFAM. Destacamos que será respeitada a confidencialidade das informações.

2. Se houver concordância em participar da pesquisa, por favor, assinale o campo abaixo e prossiga com o preenchimento do questionário *

Marque todas que se aplicam.

EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

3. 1. Unidade do IFAM **Marcar apenas uma oval.*

- Manaus Centro - CMC
- Coari - CCO
- São Gabriel da Cachoeira - CSGC
- Reitoria

4. 2. Idade*Marcar apenas uma oval.*

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- Acima de 50 anos

5. 3. Regime de trabalho*Marcar apenas uma oval.*

- 20h
- 40h
- D.E.

6. 4. Formação Básica: informe seu curso de Graduação.

7. 5. Formação: informe seu curso de Especialização, Mestrado e/ou Doutorado

8. 6. Tempo em que trabalha com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio **Marcar apenas uma oval.*

- até 2 anos
- de 2 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

9. **7. Qual a sua concepção a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? ***

10. **8. Qual o seu entendimento a respeito do Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? ***

11. **9. Qual o seu entendimento a respeito da proposta metodológica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio? ***

12. **10. Que ações são realizadas pela equipe gestora para promover a articulação entre os professores que atuam na Formação Geral e na Formação Profissional do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Forma Integrada? ***

13. **11. A Gestão incentiva o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e integradores que articulem as diferentes áreas do conhecimento e que busquem envolver a participação de alunos e professores? ***

14. **12. Participou de algum processo de Formação Continuada ao longo desses anos em que está atuando no IFAM?**

15. **13. Que temáticas foram discutidas na Formação Continuada?**

16. **14. Caso você deseje fazer algum comentário sobre o assunto em discussão ou sobre os itens questionados.**

Muito Obrigada pela sua participação!

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.



**APÊNDICE D – FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES:
DISCUTINDO O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

(Acompanha esta dissertação e impresso separadamente e em mídia digital)