



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

**FRANCILENE DA SILVA MEMÓRIA**

**O PEDAGOGO NA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)**

**MANAUS – AM**

**2020**

**FRANCILENE DA SILVA MEMÓRIA**

**O PEDAGOGO NA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)**

Dissertação apresentada ao ProfEPT-Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, Campus Manaus – Centro, como pré-requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Vanderlei Antônio Stefanuto

Linha de pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

**MANAUS – AM**

**2020**

**Biblioteca Campus Manaus Centro**

---

M533p Memória, Francilene da Silva.

O pedagogo na efetivação do currículo integrado na educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM). / Francilene da Silva Memória. – Manaus, 2020.

151 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação humana. 3. Integração curricular. I. Stefanuto, Vanderlei Antônio. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



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



FRANCILENE DA SILVA MEMÓRIA

## O PEDAGOGO NA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional E Tecnológica.

Aprovado em 28 de agosto de 2020.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto – Orientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Jocélia Barbosa Nogueira – Membro Externo  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



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



FRANCILENE DA SILVA MEMÓRIA

## POSSÍVEIS CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM).

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional E Tecnológica.

Validado em 28 de agosto de 2020..

### COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto – Orientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Jocélia Barbosa Nogueira – Membro Externo  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Aos meus Irmãos Leudo e Francimar ( In memorian )

Dedico esse estudo a vocês, que sempre me deram força, coragem e amor. Vocês me fizeram acreditar que eu iria conseguir alcançar este sonho. Sempre os amarei por tudo que representam em minha vida, ainda que não estejam presentes de forma corpórea, sempre estarão em meu coração e em meus pensamentos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, cuja fé me fortalece nos momentos bons e ruins e me traz esperança, gratidão, amor e paz.

Ao meu amado marido Claywersson Bentes, meu companheiro de luta e de vida. Sempre costumo dizer que os nossos melhores momentos foram os nossos piores momentos, pois nas dificuldades sempre encontramos um ao outro, motivos que nos levam a lutar sem perder a doçura, o respeito, o amor e o companheirismo, que só cresce e se fortalece no nosso dia a dia. Te amo!

Aos meus familiares, irmãs e irmãos, principalmente ao meu pai, Francisco e a minha mãe, Francisca, pelo amor e confiança dedicados a mim. Os amo infinitamente.

A todos os meus amigos, que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse sonho. Em especial, as minhas amigas Samia Barros e Rosenira Monteiro da Costa Oliveira, que sempre estiveram próximas a mim nos momentos bons e ruins. A nossa amizade me faz acreditar na fraternidade, honesta e enriquecedora.

Aos meus queridos colegas do ProfEPT / Turma 2018, por nossas discussões frutíferas e por nossas trocas de experiências.

Às pedagogas do IFAM-CMZL (Cajá, Buriti, Bacaba e Bacuri) pela troca de experiências e conhecimentos durante a coleta de dados; suas contribuições foram valorosas e fundamentais para a materialização desse estudo. Para vocês os meus agradecimentos e eterna admiração.

Ao meu querido e adorável orientador, Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto, por seus ensinamentos, dedicação e sensibilidade na condução da orientação, mais ainda, por dividir comigo os seus conhecimentos e experiências que levarei para a vida.

A prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deuzilene Salazar, pessoa sensível, atenta, solícita e sempre disposta a contribuir com seus ensinamentos durante meu percurso formativo.

Ao corpo docente do ProfEPT Manaus – Centro (CMC), pelos preciosos diálogos formativos que tivemos juntos.

Agradeço a todos com todo o meu amor e carinho. A vocês minha eterna gratidão!

Se é desejável estimular nos estudantes de pedagogia e nos próprios pedagogos o entusiasmo e a dedicação a toda a prova à causa da educação; se é louvável que eles se dediquem apaixonadamente a esse apaixonante ofício, é preciso não perder de vista que todo esse idealismo, toda essa dedicação, geralmente implica uma postura ingênua que pode resultar no inverso daquilo que eles próprios pretendem realizar. Nesse sentido é fundamental superar a ingenuidade assumindo uma perspectiva crítica que permita adequar as intenções às ações em direção aos objetivos que se quer atingir.

(SAVIANI, 2014)

## RESUMO

O estudo emergiu das indagações referente da prática do pedagogo no âmbito dos Institutos Federais, em relação a efetivação do Currículo Integrado na EPTNM. A pesquisa está nucleada na Linha 02 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT” e se encontra vinculada ao macroprojeto 06 – “Organização de espaços pedagógicos na EPT”. A problemática levantada na pesquisa foi: Quais são as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM no âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Zona Leste (CMZL)? O objetivo geral deste trabalho se concentrou em investigar a atividade do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado na EPTNM, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Zona Leste (IFAM-CMZL) que tem como objetivos específicos: Discutir os princípios do Currículo Integrado na EPTNM; Identificar as concepções do Currículo Integrado presentes no trabalho pedagógico do pedagogo na EPTNM e; Propor a construção de um Guia informativo que trata do trabalho pedagógico do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado na EPTNM. Compuseram o universo amostral da pesquisa 04 (quatro) sujeitos: 03 (três) pedagogas atuantes no Ensino Médio Integrado e 01 (um) pedagogo atuante no Proeja. Como estratégia de pesquisa utilizou-se do estudo de caso. Aplicou-se como instrumento de coleta de dados a observação associada à entrevista semiestruturada. Todas as falas, transcritas a partir das entrevistas, foram submetidas à análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2009). Os resultados obtidos foram sustentados por intermédio de embasamento teórico conciso com a temática trabalhada: Saviani (1994; 2007); Moura (2007); Ramos (2008; 2011; 2014), dentre outros. Os resultados indicaram que o pedagogo se insere como agente aglutinador no processo ensino e aprendizagem, visto que, sua dinâmica, organização, meios e objetivos se constroem a partir de contextos reais, muitas vezes fugindo de seu controle ou desejo, pelo simples fato das múltiplas dimensões que o ato pedagógico exige. Os investigados se reconhecem no processo de efetivação do Currículo Integrado e constatarem limitações na implementação de novas ideias, diante de realidades imediatas que surgem no âmbito escolar. Todavia, os sujeitos da pesquisa compreendem a importância da sua atuação nos processos educativos, principalmente em relação à ajuda aos docentes, desde a articulação dos conteúdos, métodos e técnicas, até a transposição de situações reais de ensino e aprendizagem. Destaca-se ainda a necessidade de atualização curricular e formativa, dentro dos centros de formação, bem como no âmbito laboral deste profissional, haja vista as modificações inerentes à EPT. Como desdobramento da pesquisa construiu-se um produto educacional, no formato de Guia “Caminhos para Efetivação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM): A importância do pedagogo”, o qual tem por função indicar alternativas para a efetivação do Currículo Integrado, tendo como foco pedagogos atuantes na RFEPT e profissionais afins.

**Palavras-Chave:** Integração Curricular. Educação Integral. Formação Humana e Integral. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Amazonas.

## ABSTRACT

The study emerged from the inquiries concerning the practice of the pedagogue in the scope of the Federal Institutes, concerning the effectiveness of the Integrated Curriculum in the EPTNM. The research is nucleated in Line 02 of the Professional Master in Professional and Technological Education - "Organization and Memories of Educational Spaces in EFA" and is linked to macro-project 06 - "Organization of Educational Spaces in EFA". The problem raised in the research was: What are the main conceptions of the pedagogues in front of the effectiveness of the Integrated Curriculum in the EPTNM in the scope of the Federal Institute of Amazonas (IFAM) Campus East Zone (CMZL)? The general objective of this work was to investigate the activity of the pedagogue in the implementation of the Integrated Curriculum at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Amazonas Campus East Zone (IFAM-CMZL) which has as specific objectives: To discuss the principles of the Integrated Curriculum at the EPTNM; To identify the conceptions of the Integrated Curriculum present in the pedagogical work of the pedagogue at the EPTNM and; To propose the construction of an informative guide that deals with the pedagogical work of the pedagogue in the implementation of the Integrated Curriculum at the EPTNM. They composed the sample universe of the research 04 (four) subjects: 03 (three) pedagogues working in the Integrated High School and 01 (one) pedagogues working in Proeja. As a research strategy, the case study was used. The observation associated with the semi-structured interview was applied as a data collection instrument. All the statements, transcribed from the interviews, were submitted to content analysis: pre-analysis, exploration of the material, and treatment of the results (BARDIN, 2009). The results obtained were supported by a concise theoretical basis with the theme worked on: Saviani (1994; 2007); Moura (2007); Ramos (2008; 2011; 2014), among others. The results indicated that the pedagogue is inserted as an agglutinating agent in the teaching and learning process, since its dynamics, organization, means, and objectives are built from real contexts, many times escaping from its control or desire, due to the simple fact of the multiple dimensions that the pedagogical act demands. Those researched recognize themselves in the process of implementing the Integrated Curriculum and see limitations in the implementation of new ideas, in the face of immediate realities that arise in the school environment. However, the subjects of the research understand the importance of their action in the educational processes, mainly to help teachers, from the articulation of contents, methods, and techniques, to the transposition of real teaching and learning situations. The need for curricular and formative updating, within the training centers, as well as in the labor scope of this professional, given the changes inherent to EFA, is also highlighted. As an unfolding of the research, an educational product was built, in the format of the Guide "Paths to Effective Integrated Curriculum in Professional and Technological High School Education (EPTNM): The Importance of the Pedagogue", which has the function of indicating alternatives for the effectiveness of the Integrated Curriculum, having as a focus pedagogues acting in the RFEPT and related professionals.

**Keywords:** Curriculum Integration. Integral Education. Human and Integral Education. Professional and Technological Education. Federal Institute of Amazonas.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Código Brasileiro de Ocupações do Pedagogo

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Estado do Amazonas

CMZ – IFAM Campus Zona Leste

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUPE – Conselho Superior

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

DCNETNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas

IF – Instituto Federal

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MO – Valor Modal

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A PRÁTICA DO PEDAGOGO FRENTE AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO INTEGRADO.....	13
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica: Bases legais e ações implementadoras .....	13
2.2 Currículo Integrado: Concepções e organização curricular .....	16
2.3 O Currículo Integrado à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio: Atualizações e Contextualizações.....	27
2.4 A estruturação do Trabalho Pedagógico nos Institutos Federais.....	44
2.6 As atribuições do pedagogo nos Instituto Federais .....	58
3 CONTRUINDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....	69
3.1 Local de Estudo e sujeitos da pesquisa.....	69
3.2 Tipologia da pesquisa .....	70
3.3 Análise e interpretação dos dados .....	72
4 RELATOS FRUTÍFEROS DA PRÁTICA DO PEDAGOGO.....	79
4.1 O processo de categorização.....	81
4.2 Categoria Final I – Formação inicial e continuada.....	88
4.3 Categoria Final II – Avaliação da prática do pedagogo na efetivação ou não do currículo integrado .....	103
5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	116
5.1 Aplicação, Avaliação e Validação do Produto: Guia Informativo .....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
REFERÊNCIAS .....	129
APÊNDICE – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	139
ANEXO A – Termo de autorização para realização da pesquisa.....	141
ANEXO B – Carta de anuência.....	142
ANEXO C – Parecer substanciado de aceite da Comissão de Ética da Pesquisa .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

A presente temática, que trata da prática do pedagogo e de sua contribuição para efetivação do Currículo Integrado se coaduna com as necessidades formativas dos profissionais em educação, em termos de integração e efetivação do processo educativo. Ao mesmo tempo em que almeja a construção de um Currículo Escolar que contemple a formação de um novo homem, pautada em bases, éticas, políticas, culturais e sociais equitativas.

Essas demandas formativas, dentro da realidade circundante, exigem cada vez mais habilidades e competências dos profissionais da educação, condizentes com ações que vislumbrem o desenvolvimento de uma educação integral capaz de superar as barreiras impostas pelo mecanismo estático cognoscente oriundo do capitalismo segregador dos séculos XX e XXI, contribuindo assim para um processo emancipatório.

Justifica-se a escolha dessa temática de pesquisa pela necessidade de oportunizar ao profissional pedagogo, no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), um espaço de reflexão sobre o seu papel como educador em consonância com a efetivação do Currículo Integrado.

Consideramos que discutir as habilidades e competências do pedagogo frente à sua concepção acerca da efetivação do Currículo Integrado poderá resultar em benefícios para este profissional como, por exemplo, a produção de conhecimentos capazes de possibilitar o entendimento e prevenção de práticas pedagógicas que destoam do objetivo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é a formação crítica, emancipadora e reflexiva.

Mais ainda, pretendemos extrair dessa miscelânea de relatos colhidos, as principais experiências pedagógicas oriundas das vivências dos pedagogos do IFAM, Campus Zona Leste, vivenciadas, única e exclusivamente no “chão da escola”. Mello (2012) define “chão de escola”, como um espaço que congrega e ao mesmo tempo educa, pois este é o lugar onde saberes distintos e universalizados se consolidam através processos de assimilação dos conteúdos sem perder de vista a sua própria identidade coletiva.

Ao propor a investigação acerca do Currículo Integrado e do papel do pedagogo neste processo, a pesquisa não pretendeu em nenhum momento propor questões prontas e acabadas, uma vez que, o processo pedagógico se caracteriza por trazer à tona problemáticas e identidades peculiares, ou seja, para além de uma prática pontual e subjetiva. Por isso, acreditamos que nessa seara a mediação de conhecimentos e as discussões dependem do diálogo entre os diferentes sujeitos que constituem o universo escolar, criando meios para o

enfrentamento das realidades situacionais que os cercam. É fato que nesse contexto as bases teóricas também se fazem necessárias, uma vez que agregam os variados tipos de conhecimento sobre o assunto e são o ponto de partida para qualquer tipo de discussão.

Nesse âmbito, a experiência pedagógica que tenho como professora de nível superior no Curso de Pedagogia, e como professora de escola pública no Ensino Fundamental I, me proporciona perceber algumas dificuldades, bem como descobertas trazidas pela prática pedagógica. O que me faz indagar sobre as possibilidades do Currículo na formação dos alunos, com a promoção ou não de uma aprendizagem efetiva. Nossa pretensão nesse trabalho é trazer à discussão a importância fundamental do Currículo Integrado, e sua corporeidade ou não nos Institutos Federais, tendo o pedagogo como mediador e articulador do processo educativo.

Vale destacar que o nosso entendimento sobre o papel da escola se aproxima da concepção de Young (2007), que defende a escola como local específico para a apreensão do conhecimento especializado e teórico, denominado por ele como “conhecimento poderoso”. Essa concepção nos faz pensar na organização curricular da escola, uma vez que o conhecimento poderoso também legitima alguns conhecimentos ligados às classes dominantes.

O Currículo Integrado à Educação Profissional busca possibilitar aos discentes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, promovendo a integração entre educação geral e prática profissional, ou seja, visando uma educação que contemple a formação para o mundo e para o mercado de trabalho.

No entanto, sua efetivação demanda a ruptura da dualidade de ensino, em que de um lado tem-se o ensino tradicional, cujo objetivo é voltado para o desenvolvimento de uma educação propedêutica e, de outro, a formação que contempla o desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para atender o mercado de trabalho, limitando o desenvolvimento de atitudes investigativas, críticas e reflexivas ao não promover a participação ativa e consciente do aluno no processo de construção do conhecimento.

Assim sendo, a dualidade estrutural que determinou formas diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira tem suas bases na própria organização da sociedade, que se expressa pela relação conflitiva entre capital e trabalho, de forma que a pretensão de resolver essa dicotomia na escola através de uma nova concepção curricular é no mínimo ingenuidade (KUENZER, 2000).

Mediante o exposto, e na busca de compreender de maneira efetiva a função do pedagogo dentro do processo de ensinagem, a presente pesquisa tem como objetivo geral

investigar a atividade do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado. Com o intuito de adensarmos nosso conhecimento, propomos os seguintes objetivos específicos: Discutir os princípios do Currículo Integrado na EPTNM; Identificar as concepções do Currículo Integrado presentes no trabalho pedagógico do pedagogo na EPTNM e; Propor a construção de um Guia informativo que versa sobre o trabalho pedagógico, do pedagogo, na efetivação do Currículo Integrado na EPTNM.

Nesse sentido, considerando o Currículo Integrado como uma constante busca de consenso acerca de seu conceito e de sua efetivação tem-se o pedagogo como profissional que atua em processos relacionados ao ensino e aprendizagem e que associa o aprendizado às questões sociais e à realidade circundante do discente. Assim sendo, é nesse cenário que situamos a questão da pesquisa: Quais são as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM no âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Zona Leste (CMZL)?

Com vistas a atender à problemática a ser investigada, a metodologia utilizada na presente pesquisa corresponde às necessidades de um estudo qualitativo. Para tanto, optamos pelo estudo de caso, que de acordo com Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Este tipo de pesquisa é adequado para se conhecer temáticas complexas e que demandam um aprofundamento de todas as suas vertentes.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com os pedagogos. As entrevistas foram gravadas em áudio. Os registros dos dados coletados foram feitos a partir de anotações no caderno de campo que nos auxiliou na descrição e na análise do objeto estudado, ao qual recorreremos sempre que necessário. Todos os registros supracitados foram amparados pelo aporte teórico específico, contidos no decorrer do corpus da pesquisa.

A delimitação apontada não se faz sem contradições e conflitos, pois diante das diversidades do trabalho pedagógico, são necessárias reflexões da prática do pedagogo enquanto mediador do processo de ensino. Para tanto, no percurso investigativo buscamos um repensar das concepções que permeiam a prática do profissional pedagogo em sua ação educativa, sem deixar de considerar as possíveis dificuldades encontradas representadas pelos avanços, retrocessos, expectativas e perspectivas que norteiam a prática pedagógica, principalmente no tocante à percepção sobre o seu próprio papel enquanto agente mediador dos processos educativos.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos:

No primeiro capítulo trazemos a fundamentação teórica para a prática do pedagogo frente às concepções de currículo integrado, onde dialogamos com a literatura pertinente sobre: as concepções do Currículo Integrado; os parâmetros legais; e as Ações Propostas para a EPT e da prática do pedagogo nos Institutos Federais.

No segundo capítulo indicamos o caminho metodológico percorrido pela investigação. No terceiro capítulo, apresentamos os resultados empíricos da investigação proposta, mostrando até que ponto o papel do pedagogo no Instituto Federal pode contribuir para a efetivação do Currículo Integrado.

No quarto e último capítulo fizemos uma descrição do desenvolvimento do produto educacional (Guia informativo), pensado e construído a partir dos elementos extraídos das discussões dos dados da pesquisa, visando atender e mitigar a problemática acerca das principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM no âmbito do Instituto Federal do Amazonas IFAM- CMZL. Portanto, esse material é uma contribuição para subsidiar o trabalho do pedagogo, e conseqüentemente dos docentes, na busca pela implementação de práticas que se aproximem de uma educação integral.

## 2 A PRÁTICA DO PEDAGOGO FRENTE AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO INTEGRADO

As instituições de ensino têm como função basilar transmitir os conhecimentos historicamente produzidos. Elas desempenham um papel regulamentador e reprodutivo da educação formal. Nessa direção, este capítulo traz as principais concepções da EPT, bem como as legislações que balizam suas ações onde conceituamos e discutimos o Currículo Integrado e o papel do pedagogo nos Institutos Federais, destacando a legislação e fundamentos da prática pedagógica.

### 2.1 A Educação Profissional e Tecnológica: Bases legais e ações implementadoras

A EPT tem como fundamentação legal a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, quando afirma que a educação tem como princípio “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Seguindo os princípios constitucionais e de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), a EPT é definida como uma modalidade de educação formal ou não formal, transversal à educação escolar, cujo objetivo é a qualificação para a atuação no mercado de trabalho.

Em seu art. 39, a mesma destaca que a EPT, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos de abrangência da Educação Profissional e Tecnológica são: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e, de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Nesse aspecto, destacam-se as finalidades do ensino Médio descritas na LDB – Lei nº 9.394/96, em seu art. 35:

[...] II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A formação discente tem por base o aprender a aprender e concebe o ensino em coerência com as transformações tecnológicas e as rápidas mudanças nas práticas econômicas e sociais. Essa formação demanda uma educação ampla, como forma de continuar aprendendo e que, ao mesmo tempo, permita a aprendizagem de uma profissão específica.

Na discussão que está sendo proposta, cabe destacar aqui, a LDB n. 9394/1996, em seus primeiros artigos, ressalta a importância da educação escolar, bem como a necessidade de sua vinculação ao mundo do trabalho e à prática social, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Desse modo, a presente Lei também estabelece como necessária, e não opcional, a vinculação da educação com o trabalho, no âmbito de toda a educação básica, uma vez que, durante sua gênese, optou-se por se desvincular dos elementos do assistencialismo. Estudos dessa questão buscam demonstrar a importância da EPT para o desenvolvimento dos jovens.

A Educação Profissional requer um entendimento geral do mundo do trabalho de forma democrática em sua complexidade contínua. Pois para “[...] responder aos novos desafios apresentados por essas novas circunstâncias, é exigido cada vez mais de todos os trabalhadores que apresentem sólida base de educação geral [...]” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 144).

De um modo geral, a ausência democrática, na qual a sociedade brasileira fincou suas raízes de crescimento, como exploração econômica predatória, sem diálogo, primordialmente dos povos indígenas e depois dos escravos, não comportava em sua base a política estruturada na democracia e na vontade popular, situação que edificou a dominância dos mais fortes e a submissão dos fracos. Ao longo da história política do Brasil, tivemos quatro séculos de colonialismo e um século de vida republicana interrompida: (a) regime ditatorial: 1930-1945 e; b) regime militar 1964-1985. Dessa forma, até hoje evidenciamos fragilidade de nossa democracia, visto que a maioria das decisões políticas são tomadas por grupos dominantes: empresários, grupos políticos e fazendeiros (PENTEADO, 2010, p. 28-9).

Essa interpretação de que a educação para a classe abastada precisa ser diferente da educação voltada para capacitação profissional ou vice-versa, transforma os conteúdos escolares em “pastilhas” a serem tomadas em dose homeopáticas. De um modo geral, a não efetivação dos princípios constitucionais impede a oferta de uma educação de qualidade dentro de um contexto social e histórico marcado por lutas, conquistas e retrocessos, reforçando as contradições sociais.

Esse processo de transformação envolve continuidades e rupturas como enfatizam Cordão e Moraes (2017, p. 154):

Vencer essa etapa da democrática universalização da oferta educacional de qualidade, que possibilite inclusão efetiva, é condição essencial para que o Brasil seja uma nação verdadeiramente livre, competindo em condições de igualdade no cenário internacional. Esse é o nosso sonho, a nossa utopia [...].

No interior das discussões atuais sobre a educação destaca-se cada vez mais a relevância dada à Educação Profissional, sobretudo por sua integração com as questões sociais e pela busca da autonomia e dos direitos subjetivos, principalmente em relação ao direito à educação de qualidade e ao trabalho. Essa perspectiva acena para a possibilidade de um novo panorama educacional, embora ainda reproduza em suas estruturas a desigualdade, como afirma Manacorda (2007, p.129-130) esse “é um processo que Marx classificaria como natural espontâneo, que não deixa de se processar sem contradições e que é determinado mais pelo desenvolvimento objetivo da produção do que pelas exigências da ciência pedagógica [...]”.

Nesse sentido, pretende-se uma superação pedagógica de práticas tradicionais que trazem como pano de fundo apenas a construção linear do conhecimento. Em linha contrária, Paulo Freire (1999), em sua concepção da prática de educação popular, dinamiza a ação reflexiva e dialógica como núcleo articulador, capaz de igualmente contribuir para a transformação das pessoas e da sociedade.

Dessa forma, rompe-se com a dicotomia entre a ação e a passividade dos sujeitos, afirmando a práxis do ensino como mediador entre o mundo e a consciência cotidiana, tendo o sujeito o papel de agente transformador, valorizando a busca constante de uma sociedade justa, democrática e igualitária, para a superação de situações heterogêneas existentes na atual realidade pedagógica.

A análise dos princípios e fundamentos da EPT indicam novas concepções e modos de pensar e desenvolver o ensino e a aprendizagem, ou seja, apontam novas formas de organização do Currículo, que representa um processo escolar que envolve níveis de integração e interconexão dos conteúdos, conhecimentos e saberes. Essas concepções e ações influenciam e fundamentam as práticas educativas numa perspectiva de Formação Humana e Integral, tendo o trabalho como princípio educativo fundamental.

Pensar no trabalho como princípio educativo implica um novo significado do trabalho, que reflete a necessidade de uma reorganização curricular que considera os sujeitos

cognoscentes capazes de construir, reconstruir e apropriar-se do seu próprio conhecimento, reconhecendo-se como sujeitos de direito. Vale destacar que “[...] uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. E, contudo, elas têm de ser desenvolvidas [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 29).

Essa compreensão básica para a efetivação do Currículo exige igualmente uma prática que incide nas relações e na organização do trabalho, como enfatiza a seguinte opinião:

[...] em sua dimensão profissional a educação permanente não deve simplesmente constituir reciclagem técnica, mas também reflexão sobre a organização do trabalho. Essa reflexão deve responder às necessidades dos trabalhadores e dizer respeito a grupos reais, isto é, a grupos de indivíduos artificialmente separados de seu meio habitual de trabalho [...] (CHARLOT, 2013, p. 405).

Paralelamente, contudo, por mais que a contemporaneidade seja marcada pelas críticas à pedagogia tradicional, onde o aluno, no processo educativo, torna-se um sujeito passivo, para que a educação seja compreendida através do seu contexto histórico, é necessário termos a consciência dos caminhos a serem seguidos a partir desses desafios.

É preciso, portanto, esclarecer que quando se remete à EPT, alguns conceitos devem ser considerados para que tenhamos a visão dos princípios que norteiam e fundamentam esse ensino. Para isso, utilizaremos como aporte teórico a conceituação de Currículo Integrado, de modo a compreender a finalidade do processo de ensino-aprendizagem baseado na oferta de uma educação integral e plena.

## **2.2 Currículo Integrado: Concepções e organização curricular**

A organização curricular não se limita à ideia de educação formal, pois traz em sua gênese a integração entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, partindo da valorização da experiência do conhecimento extraescolar do aluno, a ser explorado dentro dos princípios formais que orientam a educação. A depender do valor atribuído ao Currículo e aos conhecimentos a serem trabalhados, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas.

Segundo Arroyo (2007, p. 18), “o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequência, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores [...]”. As concepções de Currículo trazem muitas indagações, principalmente acerca da organização e seleção de conteúdos relevantes para a construção do processo escolar, com vista à construção da autonomia dos sujeitos.

Essa vertente demonstra que o Currículo a serviço da integração do conhecimento, vai além da simples ordenação e hierarquização dos conteúdos, é preciso, acima de tudo repensar as lógicas que o estruturam, como firma Arroyo (2007, p. 22):

[...] as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar [...]

A própria definição de Currículo lhe confere o *status* de construção indefinida de arranjos curriculares, pois seu processo é complexo e contínuo. O que se pode considerar é que o seu ordenamento tem como significado a promoção de mudanças nos indivíduos, uma vez que entre suas funções uma fundamental é permitir que os alunos compreendam a organização do seu contexto local e global, e ainda, fornecer-lhes habilidades e conhecimentos, para ir além desse entendimento, permitindo-lhes agir coerentemente sobre sua realidade.

Como afirma Sacristán (2000, p. 55):

O currículo reflete o caráter de instituição total que a escola de forma cada vez mais explícita, está assumindo, num contexto social no qual muitas das funções de socialização que outros agentes sociais desempenharam agora ela realiza como consenso da família e de outras instituições. Assumir esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos dos currículos, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos.

São indiscutíveis as características do ensino, em especial quanto ao seu compromisso com a formação baseada na realidade imediata e nas práticas voltadas para o conhecimento amplo da realidade social, cujas experiências dos sujeitos são tomadas como lições pedagógicas. Portanto, é papel da educação, em todas as suas formas de organização, encontrar meios para responder às necessidades formativas dos sujeitos.

Partimos da constatação de que a escola tem a missão de repensar a construção de seu Currículo. Neste espaço, seguiremos as discussões que vêm das legislações, como: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), instituído em 2007, Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB n. 9394/1996, entre outras discussões teóricas balizadoras desse novo olhar do Currículo Escolar, que proporcione a efetiva mudança nos sujeitos, bem como a superação dos entraves à efetivação do Currículo Integrado.

A organização curricular tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação, pois este dispositivo ao ser reestruturado dentro de uma perspectiva que atenda à formação integral propicia a formação do sujeito histórico, tendo em vista que possibilita a construção, por aproximações contínuas, do sujeito com o objeto de conhecimento, de novos saberes e suas relações, enquanto agente do seu próprio conhecimento.

Como norteador das políticas e das ações das instituições de ensino, para o PDE, a organização curricular tem em vista o planejamento estratégico da qualificação escolar em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem, reconhece as mudanças no contexto social, e a urgência da escola voltar o seu processo pedagógico para a realidade social, como possibilidade de atender o alunado em suas necessidades formativas, demandadas pelo contexto econômico e produtivo, promovendo a inclusão social, ao visar um ensino acessível a todos (BRASIL, 2007).

Carneiro (2012, p. 321-2), complementa essa vertente ao afirmar que:

A legislação destaca a necessidade de uma vinculação estreita entre educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento de qualificação para a vida produtiva. Importa dizer que os currículos dessa área devem ser desenvolvidos a partir de prévia definição das competências e das habilidades requeridas para o exercício profissional em cada área específica. [...].

Nessa direção, buscando contribuir para a reconstrução efetiva da educação e de uma identidade própria para o Ensino Médio no Brasil, Moura (2007, p. 21-2) destaca alguns princípios que articulados à formação geral, contemplam uma formação integral:

a) homens e mulheres como seres históricos-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; b) trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio educativo; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e) a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade.

Além disso, o Documento Base da EPTNM contribui para esclarecer essa questão ao ressaltar que “uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social” (BRASIL, 2007, p. 44).

A Formação Humana e Integral exige uma nova educação, cuja concepção pressupõe a relação entre as ciências e o mundo social; não se trata de algo inalcançável, mas de um processo factível, construído por forças vivas e ativas, como fonte de inesgotáveis conhecimentos, visando desfazer a ilusão de que alguns saberes são ininteligíveis para uma parte da população.

A formação integrada<sup>1</sup> é a chave pela qual podemos compreender os fundamentos e os princípios da sociedade em que se opera o conhecimento. De um modo geral, o Currículo Integrado<sup>2</sup> ganha forma à medida que evidencia a crítica à visão dualista de formação, ao propor a articulação das dimensões intelectuais, políticas, culturais com as dimensões peculiares do processo produtivo. Podemos observar a partir dessas considerações que no Brasil, o Currículo Integrado é apenas uma referência terminológica, visto que não se consolida na prática, pois o que realmente se tem é um ensino médio fragmentado e não articulado ao projeto de Formação Humana e Integral de seus discentes.

O sentido de Currículo Integrado atribuído por Ramos (2008, p.12), vai além da sua prescrição, pois visa à contemplação global do contexto, bem como a promoção interdisciplinar como complemento dos diversos campos de saberes, visto que “[...] 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”.

Nessa perspectiva, destacamos, de forma sintetizada, os três sentidos de integração atribuídos por Ramos (2008, p. 3-14):

a) Omnilateral: sentido filosófico, expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. b) Indissociabilidade entre educação profissional e educação básica: definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. Voltamo-nos, então, às possibilidades apresentadas pela política nacional, até chegar às escolhas e práticas feitas no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. c) a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade: integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular [...].

A ideia de integração, valorizando a conexão de diferentes saberes (ciências, artes, cultura, política e sociedade) é fundamentado no princípio de que o processo educativo se constrói a partir das relações existentes entre os sujeitos e suas realidades imediatas (COSTA, 2020). Dessa forma, o homem se relaciona com a sua realidade transformando-a, de modo a suprir suas necessidades, no pressuposto de que essa transformação deve ocorrer de forma crítica, evitando assim um processo de acomodação. O homem torna-se um sujeito a partir de

---

<sup>1</sup> Ensino voltado a uma formação emancipadora do indivíduo em sua plenitude onde a educação geral torne-se parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

<sup>2</sup> O Currículo Integrado tem como concepção a organização da aprendizagem na qual o processo escolar contemple as diversas formas de conhecimento produzidas pelo homem, e que, portanto não separa o conhecimento científico daqueles adquiridos pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais.

um movimento contínuo do pensamento, criando e recriando, participando criticamente frente aos desafios das relações de seu contexto social.

Conforme destaca Saviani (2007, p. 154) “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. O conhecimento muda (transforma) as pessoas de acordo com as práticas sociais. O processo de desenvolvimento da apropriação dos conceitos abstratos e espontâneos ocorre na relação do sujeito com o objeto.

Portanto, a prática social não se limita aos conhecimentos que os alunos possuem de suas experiências, mas sim, “[...] traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social [...]” (GASPARIN, 2007, p. 22). Esse entendimento reafirma que é por meio do comportamento social que o aluno demonstra o conhecimento adquirido e o transforma. Mais ainda, o entendimento de Currículo Integrado alinhado ao contexto social reforça o que Freire (1999, p. 39- 40) define como pluralidade de relações do homem com o mundo:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio [...].

Nessa perspectiva, o conhecimento teórico deixa de ter um caráter distante da realidade concreta, tornando-se um elemento constitutivo da ação intencional. De acordo com Borges (2017, p. 110) a educação tem uma função social importante na humanização dos sujeitos, bem como no seu desenvolvimento, e esclarece que:

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o Homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que o homem aprende a ser homem a partir das relações em que está posto. Por conseguinte, pode-se entender que a educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma como a dimensão natural acontece.

Essa afirmação permite compreender que, a princípio não há fatores prévios acerca do que humaniza o homem, a não ser a vida social e as relações que determinam a sua práxis. Assim, a educação se propõe como uma prática de humanização, uma vez que, na medida em que o homem produz os seus meios de vida, cujas ações são determinadas pela realidade histórica e social em que o indivíduo está imerso, se afasta da sua determinação natural, puramente biológica.

Este entendimento relaciona-se, principalmente, com os movimentos das ideias que constituem a formação profissional dentro da perspectiva da formação humana, pois como afirma Ramos (2014, p. 92): 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 possibilitarão a atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Partindo de uma base comum, “uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social” (BRASIL, 2007, p. 44).

Nesse caminhar em direção à formação de sujeitos autônomos, a promoção do desenvolvimento se dará de forma integrada e articulada, na mediada em que a organização curricular não desconsiderará os aspectos sociais inerentes a esse processo. O Currículo, em todos os âmbitos educacionais, deverá ter como referência a forma de organização da sociedade atual, dando-lhes as características fundamentais do ato educativo, como expressa Saviani (2015, p. 151):

A organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino nos vários âmbitos do Sistema Nacional de Educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Acima de tudo, a organização curricular, tal qual expressa, deve considerar os sujeitos como seres históricos, tendo como função garantir que todos tenham acesso aos fundamentos e pressupostos que permeiam o processo produtivo. Para tanto, requer uma infraestrutura de aparelhos tecnológicos e de multimídias, necessários para prover o domínio técnico-científico, para assim se configurar como um saber transformador.

Vê-se, assim, que é por meio do processo produtivo que se selecionam critérios essenciais para garantir a compreensão da tecnologia dentro do processo social e econômico. Entretanto, é preciso compreender todo o metabolismo de desenvolvimento social, bem como a promoção da continuidade dessa aprendizagem ao longo do tempo. Para atingir estes objetivos, “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).

A propósito desse discurso, Ramos (2014, p. 100) parte do caráter conceitual dos conteúdos no processo educativo ao afirmar que “[...] a premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional. [...]”.

Nessa trajetória, articulado a uma orientação pedagógica crítica, o caráter humanista do ato de educar se refere à criação de novas formas de organização curricular que se opõem ao modelo segmentado e hierárquico, herdado historicamente e que ainda orienta a compreensão do Currículo.

Araújo e Frigotto (2015, p. 68) esclarecem essa questão ao afirmarem que:

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

Essa perspectiva globalizante, em que o processo didático parte do todo que determina a compreensão das partes e de suas relações, também pode comportar ilusões, que tem como consequência, a redução do ensino a impressões do que o aluno conhece, no qual o conhecimento ganha um caráter puramente interpretativo, ou num ensino em que as abstrações não conduzem a resultados aplicáveis à prática social.

A contextualização do objeto e os conceitos não se apresentam subdivididos no processo de aprender, pelo contrário, qualquer ciência/disciplina só pode ser apreendida em sua totalidade, na perspectiva globalizante. Entretanto, a identificação do Currículo Integrado como processo amplo e complexo, onde as relações determinam os conceitos e não o contrário, que tem como correlato a Formação Humana e Integral, não pode aceitar sua descaracterização em relação ao seu caráter sistemático e científico por privilegiar os aspectos culturais envolvidos.

A integração do processo educativo tem como principal aspecto, “[...] a organização curricular que responda às necessidades e expectativas dos alunos frente ao contexto político, social econômico, cultural e ecológico atrelado as suas condições psicoemocionais” (LUCK, 2013, p. 30). O processo educativo será coerente com a realidade desde que seus conteúdos

curriculares sejam organizados de acordo com a realidade local na qual se inserem e devem incidir em vista de sua transformação.

O que precisamos é conceber, verdadeiramente, nas práticas pedagógicas, as mudanças essenciais para a organização do Currículo Escolar, que responda às finalidades educativas. A implantação de projetos que visem essa organização precisa ser planejada, pensada, discutida e realizadas por todos os sujeitos do processo escolar de forma integrada ao processo de ensinagem<sup>3</sup>.

O desconhecimento do processo que envolve, desde a concepção até a materialização do Currículo em ação, compromete também a compreensão das dimensões econômica, social, cultural e política dos conteúdos de ensino e o que elas teceram e tecem no cotidiano dos alunos dentro e fora da escola, criando-se, assim, um tratamento metodológico semelhante ao tradicional ou até mesmo fictício, desconectado de todas as suas dimensões.

Como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013).

Dentro dessa perspectiva, a caracterização do significado e da função do Currículo, é pensada a partir de sua influência decisiva no ensino e aprendizagem. A passagem da sua concepção às ações de sua prática precisa ser protegida das interferências de crenças inatas da concepção de Currículo Escolar, ou da superestimação de seu papel prático-utilitário.

As indagações acerca da organização curricular, tendo em vista a integração dos saberes gerais com os saberes inerentes ao mundo do trabalho (saberes técnicos), assim como seus direcionamentos frente às novas práticas educativas, revelam novas reflexões acerca dos paradigmas lineares da visão fragmentada que separam o sujeito do objeto, em uma sociedade em que já não cabe uma forma unilateral e impositiva de pensar e fazer educação.

Os conteúdos escolares se conectam com a prática social, visando à reflexão crítica de suas bases e os encaminhamentos pertinentes das questões sociais que se apresentam. Esse é o momento do processo formativo em que o aluno transforma o conteúdo formal em

---

<sup>3</sup> O termo ensinagem foi inicialmente trazido no texto escrito por Léa das Graças Camargo Anastasiou, resultante da pesquisa de Doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Expressão adotada para se referir ao ensino como uma prática social, crítica e complexa entre professor e estudante que engloba tanto a ação de ensinar, quanto a de apreender.

conhecimentos dinâmicos, significativos e capazes de desenvolver o pensamento crítico. A aprendizagem, nesse sentido, deixa de ser uma reprodução de conhecimentos vazios de finalidades sociais, passando a assumir um caráter subjetivo, pois “[...] o importante é a qualidade ou a competência que o conteúdo confere ao aprendiz. Não se trata de substituir os conteúdos pelos processos [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 31).

Essas questões apontam para a problemática da organização curricular, principalmente quanto à necessidade de tratamento dos conteúdos programáticos, estabelecendo-se novas formas de diálogo entre os saberes, que por sua vez, demandam novos meios, técnicas pedagógicas, bem como a criação de propostas didáticas que possibilitem aos alunos uma visão de totalidade do real, em vista de sua emancipação enquanto ser social.

Diante desse contexto, Araújo e Frigotto (2015, p. 62), afirmam que o ensino integrado vai além de uma oferta de Educação Profissional no Ensino Médio, comprometendo-se com uma educação que busca romper com o dualismo na educação brasileira e, esclarecem que:

[...] 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 da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Contribuindo para ampliar a questão do Currículo Integrado, há que considerar que pensar num projeto educacional integrado a um processo social, com o objetivo de transformar a realidade marcada por desigualdades sociais, culturais, políticas e educacionais, significa desenvolver um Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo modo de trabalho pedagógico esteja voltado ao conhecimento da totalidade social em relação com o contexto local, com vistas ao desenvolvimento humano.

A educação integrada às relações sociais e à cultura apresenta um novo desafio ao processo educacional, uma vez que, essas interações atuam no processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de competências que permitam aos alunos participar e interagir num mundo global, atento, competitivo, flexível, criativo, capazes de trabalhar em grupo e resolver conflitos. Ou seja, a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Em prol dessa perspectiva, o processo escolar deve permitir uma visão global do contexto social, ainda que haja a impossibilidade de se alcançar cognitivamente essa

totalidade, pois a partir do compromisso pela busca dessa concepção sobre o processo do conhecimento, o ensino já não poderá se restringir a uma participação fragmentada da cultura.

De acordo com Lefebvre (2009, p. 28):

As contradições do pensamento humano (que se manifestam em todas as partes e a cada instante) apresentam um problema essencial. Elas têm origem, pelo menos parcialmente, nas deficiências do pensamento humano que não pode captar de uma só vez todos os aspectos de uma coisa e precisa quebrar (analisar) o conjunto em suas partes constituintes antes de poder compreendê-lo [...].

Com fundamentação na realidade, as contradições do pensamento humano tornam-se um esforço em busca do conhecimento, que só é possível através da compreensão da realidade dentro de suas contradições. Moreira e Candau (2008, p. 9) reafirmam o significado do Currículo como construção e seleção de conhecimentos e práticas em contextos reais:

[...] as indagações sobre o currículo presentes na escola e na teoria pedagógica mostram o significado do currículo: a consciência de que currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimento e práticas produzidas em contextos concretos, em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos à nova dinâmica e reinterpretados em cada contexto histórico [...].

São indiscutíveis as vantagens dessa compreensão integrada, em especial quanto ao seu compromisso com a formação baseada na realidade imediata, sendo suas práticas voltadas para o conhecimento amplo da unidade social, cujas experiências dos sujeitos são tomadas como lições pedagógicas. Portanto, é papel da educação, em todas as suas formas de organização, encontrar meios para responder à concepção de Currículo e a escolha de práticas pedagógicas que oportunizem diversas atividades significativas e contextualizadas.

Através da aplicação de um Currículo puramente linear e racional, cuja estrutura apresenta uma forma hierárquica do conhecimento materializado, pautado pelo tratamento pedagógico horizontal e vertical dos conteúdos, nunca se poderá corresponder à realidade social sempre complexa e que se modifica de forma cada vez mais rápida. É preciso que a educação proponha novas formas de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse propósito, a efetivação do Currículo Integrado vem ao encontro das novas competências exigidas pelos dos sujeitos contemporâneos.

Assim, reafirma-se que não se trata de conceber uma forma única de organização do conhecimento ideal, mas fortalecer novas práticas que emanam das necessidades da nova realidade social, uma vez que é a partir de propostas educativas avançadas que as instituições

podem assumir uma concepção metodológica baseada na interdisciplinaridade como ruptura necessária com a linearidade e o parcelamento do conhecimento e das práticas pedagógicas.

De acordo com Santomé (1998), a denominação Currículo Integrado é empregada como forma de buscar uma compreensão global do conhecimento, na promoção cada vez maior da interdisciplinaridade, sendo esta, a base de sua construção. Neste sentido, a integração privilegiaria a unidade entre as diferentes disciplinas e os diversos conhecimentos escolares.

Promover uma educação que integre nas práticas pedagógicas, a cultura, o social, a ciência e a tecnologia, modifica o modo como concebemos e realizamos as práticas com e para os sujeitos inseridos no processo educativo. Portanto, a proposição de garantir a integralidade, que define a formação humana, não significa prescindir das funções educacionais, nem tão pouco supervalorizar as contradições e os conflitos existentes no contexto e nas relações sociais, que se refletem nos processos de aprender e conviver que emergem dessa relação intrínseca.

Acreditamos assim que esse pensamento também revela a expectativa em torno de um projeto pedagógico e educacional que se traduza pelo comprometimento com as finalidades políticas, educacionais, culturais e emancipadoras propostas pelas concepções teóricas do ensino integrado, em contraposição às concepções cristalizadas e predeterminantes do atual ensino, quase sempre desarticulado e não efetivado, existente na rede pública de ensino do país. Por fim, ao nos indagarmos acerca da educação e do papel da escola, segundo essas concepções, temos em mente o projeto de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária para todos.

Como nos explica Sacristán (2013, p. 22), “não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos”. Mesmo se fosse isoladamente compreendida, a prática docente, sem dúvida, é em muito definidora das decisões que serão tomadas em relação às técnicas e métodos a serem utilizados no processo educativo, repercutindo assim, de forma explícita ou implícita na concepção dos sujeitos a serem moldados de acordo com a sociedade.

A escola, de uma maneira geral, ainda que busque transmitir uma cultura individual da mesma forma para todos, “[...] na medida em que reflete as finalidades educativas de uma sociedade de classes, transmite uma cultura individual que tem um significado político de classe” (CHARLOT, 2013, p. 63).

Pensar criticamente também significa refletir sobre o modelo de escola e a concepção de educação dentro de uma sociedade dividida em classes, cujo modelo deve ser questionado em suas diversas perspectivas, buscando estratégias coerentes para repensar esse contexto e reconstruir a função da escola para proporcionar aos sujeitos um corpo de conhecimentos científico-técnico-pedagógicos que os preparem para responder adequadamente às exigências da realidade social. Na concepção de Sacristán (2013, p. 33):

[...] o desafio da educação continua sendo encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos.

Ainda que não se tenha um Currículo que contemple a formação integral, do ponto de vista da prática pedagógica nos interessa, em especial, a capacidade que o Currículo tem de influir no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em todas as suas dimensões, considerando o sujeito como ser integral.

A partir dessas considerações contemplaremos a seguir as discussões acerca do Currículo Integrado à EPTNM e de como a educação integral estabelece objetivos e linhas comuns com as políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio, ressaltando os aspectos conceituais, político-sociais, ideológicos e de ações que contemplem a reestruturação do Currículo em sua integração de saberes, tempo e espaço, cultura, avaliação e diversidade.

### **2.3 O Currículo Integrado à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio: Atualizações e Contextualizações**

A educação para a formação integral é preconizada pela LDB - 9.394/96, especificamente em seu art. 22, ao destacar que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Além disso, ao tratar do Ensino Médio, a LDB estabelece no art. 35 que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. A

preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Assim, pressupomos que todos esses incisos supracitados do referente artigo, afirmam a equivalência entre educação escolar e trabalho, dentro da perspectiva de que a atividade econômica requer uma organização da Educação Profissional com vistas ao desenvolvimento das atividades produtivas, apontando para a superação da constante dualidade educacional.

Nesse âmbito, se reconhece a necessidade do trabalho didático privilegiar a preparação dos sujeitos, no sentido integrado, totalizante (omnilateral<sup>4</sup>), capacitando-os para serem donos de sua própria realidade, atuando assim, de forma crítico-reflexiva no universo social que os cerca, ou seja, para muito além de uma formação meramente acadêmica, rompendo com os limites impostos pelo engessamento curricular.

Objetivando uma ação coadunada e regulamentadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTNM versa acerca dos princípios e critérios da organização, planejamento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), demonstrando como a educação deve ser pensada e realizada dentro de uma nova concepção de sociedade, tendo em vista as transformações sociais que demandam novas formas de conceber e fazer educação.

Outro aspecto que deve ser observado quanto à construção de um Currículo Integrado, se refere à questão didático-pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao descrito no art. 14, em que o mesmo afirma que os currículos dos cursos de EPTNM devem proporcionar aos estudantes, entre outros, “I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação [...] (BRASIL, 2012, p. 05).

Seguindo os devidos desmembramentos, as DCNEPTNM (BRASIL, 2012) também destacam (art. 3º) as formas nas quais os cursos da EPTNM serão desenvolvidos: articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Entretanto, em seu inciso 1º, o presente documento evidencia elementos

---

<sup>4</sup> Manacorda (2007, p. 87) estabelece o termo omnilateralidade como sendo o “de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

importantes, como: avaliação, aproveitamento e certificação. Ainda assim, essa regulamentação afirma que a EPTNM possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Torna-se importante, além disso, esclarecer que a organização dos cursos e programas de EPTNM, ocorre por meio dos eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades de oferta das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema que regulamenta essa oferta de ensino.

De acordo com essa legislação, ainda vigente, no que se refere ao Currículo, há um tratamento diferenciado para essas três modalidades organizativas da EPT (Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação). A EPTNM deve pautar seus Currículos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Currículos básicos de responsabilidade dos sistemas de ensino, tendo a flexibilidade e a empregabilidade como princípios orientadores da formação dos Currículos (CARNEIRO, 2012).

Em relação à organização curricular da EPTNM, as Diretrizes ressaltam em seu art. 17 que o planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, assim como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo.

No mesmo documento, a perspectiva do Currículo Integrado também é apresentada no art. 6º, o qual é conceituado como:

[...] a proposta de ação constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos escolares relevantes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012).

De acordo com essa proposta, o delineamento metodológico dos conteúdos da EPT deve se caracterizar pela flexibilidade, visando o mundo do trabalho, com vista à ocupação no mercado de trabalho. Esse entendimento demonstra que essa modalidade de ensino pode ser definida, ao mesmo tempo, pelos aspectos de formação específica e propedêutica que

compreendem uma formação comum e múltipla num processo pedagógico como uma totalidade organicamente articulada.

Como destaca o Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2012, p. 231):

[...] o currículo de quaisquer cursos e modalidade da educação profissional e tecnológica deve ser constituído a partir dos eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico[...] estes princípios devem estar presentes em toda e Educação básica, de modo especial na educação profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e organização.

Conforme as Diretrizes Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), respeitando-se a ordem legal, teórica e metodológica, o ensino assenta-se sobre a base unitária, isto é, sobre os conteúdos ao qual todos devem ter acesso; às possibilidades de se desenvolver práticas educativas diversas, que envolvam o universo do trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; a ciência e a tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; a cultura, como ampliação das aptidões, crenças e valores.

Estes princípios orientadores são indicativos de esforços em articular o trabalho como Princípio Educativo; no entanto, devem ser pensados dentro de uma perspectiva que ofereça parâmetros para a sua organização, visando práticas educativas amplas e polivalentes. Como demonstração do empenho normativo para facilitar as possibilidades de integração, Cordão e Moraes (2017, p. 174) destacam que:

[...] A educação profissional organizada em itinerários formativos pode promover a qualidade social da educação; pode elevar a qualidade social dos estudantes; pode ampliar as possibilidades de inserção ou reinserção ocupacional dos estudantes; pode promover a mobilidade social e profissional no mundo do trabalho. Para isso, os roteiros devem ir além da dimensão instrumental, e devem ser orientadas por concepção crítica das relações existentes entre sociedade, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação [...].

Como versa as DCNEPTNM (art. 5º.), os cursos de EPTNM têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais (BRASIL, 2012).

Entretanto, Regattieri e Castro (2013, p. 24) afirmam que as DCNEPTNM destoam da perspectiva de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ou de uma escola única para todos, pois “seu avanço em direção à integração está relacionado com o aproveitamento de estudos, já previsto nas DCNEM, instituídas sob a égide do Decreto nº 2.208, de 17 de

abril de 1997, elas ajudam a promover a cisão entre o ensino médio e a habilitação técnica. Isso fica evidente na orientação básica para o desenho do currículo”, ao descrever que:

Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância destas diretrizes curriculares nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, Moura, Lima Filho e Araújo (2015), ao discutirem a formação integral, destacam os retrocessos na educação causados pelos projetos societários antagônicos; no entanto, defendem que na sociedade atual é possível um ensino Politécnico através da Educação Profissional e Tecnológica como cerne da Politécnia<sup>5</sup> e da Educação Integrada, pois o ensino técnico não exclui a formação Omnilateral<sup>6</sup>, pelo contrário, a partir de uma base unitária, que privilegie a formação intelectual, física e tecnológica, ele é perfeitamente compatível com a Formação Humana e Integral.

Para Ramos (2011, p. 776), o Currículo que concebe a relação entre partes e totalidade organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que:

Os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los.

Integrar tem como princípio promover uma educação que garanta uma formação que contemple o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros, por meio dos elementos que conduzem à interligação de diferentes dimensões: do trabalho, da ciência, tecnologia e da cultura.

---

<sup>5</sup> Esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX, que significa “múltiplas técnicas”, tendo como ponto de referência a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho compreendido como princípio educativo geral.

<sup>6</sup> Conceito definido por Marx que se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral produzida pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas estranhadas, entre outros.

Em outras palavras, na base dessa nova formação está a concepção de omnilateralidade, ou seja, do homem visto em todas as suas dimensões, sendo preparado para adquirir conhecimentos multidimensionais, oriundo concomitantemente da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, alicerçados em uma nova concepção de homem, de educação e de sociedade.

Araújo e Frigotto (2015) reiteram a necessidade da formação integrada, pelo viés da prática docente, a qual é arraigada em uma didática comprometida com a ideia da práxis, visando à formação integral na perspectiva da transformação social, que deve buscar meios que possibilitem uma compreensão ampla da realidade.

Dentro dessa questão, convém discutirmos diante da contemporaneidade a concepção de ensino e de Currículo frente às mudanças na LDB n. 9394/1996 com relação ao Ensino Médio, na redação dada a partir Lei nº 13415/17, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da educação básica, e que deve servir de referência obrigatória às ações de elaboração de Currículos de todas as escolas e sistemas educacionais do Brasil.

Assim, a LDB n. 9394/1996, passa a vigorar acrescida do art. 35-A, segundo o qual:

[...] A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Ao mesmo tempo, a referida lei disciplina o Currículo Escolar do Ensino Médio ao propor a articulação dos itinerários formativos com a BNCC, como bem ressalta a nova redação do caput do art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

No caso do Ensino Médio, para cada uma dessas áreas de conhecimento, há competências específicas a serem desenvolvidas tanto no âmbito da BNCC como dos

itinerários formativos das diferentes áreas que são relacionadas às habilidades, que indicam as aprendizagens essenciais aos estudantes do Ensino Médio.

De acordo com a proposta implementada pela BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Médio, incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, enquanto que o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do E.M. Ademais, será assegurada às comunidades indígenas a utilização das respectivas línguas maternas.

Balizado nessa normativa, uma das mudanças mais significativas, do ponto de vista da educação profissional, é a organização curricular do ensino médio por itinerários formativos específicos, valorizando as diferentes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (CORDÃO; MORAES, 2017).

A BNCC atua com a ideia do desenvolvimento de aprendizagens essenciais, mas não há orientações normativas e operacionais envolvendo as disciplinas que compõem cada área do conhecimento, com exceção da matemática e da língua portuguesa, que devem necessariamente ser ofertadas em todo o ensino médio, o que cria uma lacuna formativa e esvaziamento das demais ciências.

Esse dispositivo legal organiza o Currículo do Ensino Médio visando a substituição de um modelo único por um modelo diversificado e flexível, em que as diferentes áreas do conhecimento devem integrar dois ou mais componentes do Currículo, com o objetivo de melhor compreender e de se transformar uma realidade complexa. Dessa maneira, ao final do Ensino Médio (E.M), o educando deverá demonstrar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem à produção moderna, bem como o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Entendo a juventude como, “[...] diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” e o compromisso com a educação integral (BRASIL, 2017).

No entanto, como destacado por Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 418), “o que se questiona são as estratégias traçadas para atender ao público com tal característica. Essa juventude não homogênea está envolta no conceito de ‘aprender a aprender’, em referência ao seu protagonismo e autonomia”.

Neste sentido, a propositura imposta por tal documento revela uma tendência característica do tecnicismo educacional, cuja preocupação focaliza o preparo dos sujeitos para a ocupação no mercado de trabalho, excluindo do processo formativo os conteúdos

necessários à compreensão da realidade escolar e social. O fato é que a falta de clareza com relação ao papel que as demais disciplinas ou áreas do conhecimento desempenham nos Currículos Escolares pode resultar nas dificuldades que o educando encontrará para compreender de forma integral e crítica as complexidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Tal realidade traz como pano de fundo um modelo envelopado (“estaque”) de educação, que abre precedentes perigosos para inflexões acerca de temáticas como: sexo e sexualidade; relações de poder; discriminação e violência; desconstrução de discursos de colonização, etc.

Na construção da ensinagem, a organização do Currículo segundo os moldes estabelecidos pela BNCC dificilmente permitirá que os atores envolvidos no processo cognoscente efetivem ações de cunho didático-pedagógico frente aos conteúdos a serem trabalhados, privando-os das múltiplas dimensões estabelecidas pelos princípios de uma escola politécnica e Omnilateral, como preceituam as bases conceituais da EPT.

Nesse ponto, salientamos que, “mesmo os conhecimentos que pareçam mais estáveis e exatos (por estarem ligados às ciências naturais e a matemática) precisam de uma relativização que os remeta às condições de produção da qual se cercam, ou à sua configuração” (CORTELLA, 2011, p. 86). Entretanto, é preciso que o Currículo trabalhe, sem qualquer entrave discriminatório, as demais disciplinas como as artes e a filosofia, entre outras, permitindo assim a desconstrução de normas prescritas.

Nessa perspectiva, destacamos alguns constituintes da lei supracitada, em especial o art. 34-A, ao estabelecer que: a) carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá superar mil e oitocentas horas no total da carga-horária do EM; b) Ficará a cargo da União o estabelecimento de padrões de desempenho dos discentes do EM e; c) Os currículos do EM deverão focar na formação integral do aluno, valorizando a construção de um projeto de vida balizado em aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Em congruência com essa perspectiva, Borges (2017, p.116) destaca que:

A compreensão da totalidade como contraposição do real, por mais legítima que se apresente, revela-se como arremedo ao identificar uma totalidade em si fragmentada – a totalidade do aluno e a totalidade do conteúdo. A totalidade do aluno se remete a um individualismo extremado – a ideia do aluno como um todo, como um indivíduo único – sua individualidade, sua particularidade, seu ritmo, seu interesse, seus desejos, seus medos, seus sonhos, absolutamente descolados da determinação social de cada uma dessas individualidades e, como decorrência, a realidade, também, se fragmenta – e com ela os conteúdos [...].

Portanto, os Currículos devem respeitar, em sua organização, as especificidades culturais, intelectuais, éticas, emocionais e sociais dos educandos. Nesse sentido, ainda que os aspectos socioemocionais sejam mecanismos básicos, nem sempre são valorizados. Essas contradições podem ser apontadas no art. 35 da LDB n. 9394/1996, mais precisamente em seu inciso IV: a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos deve favorecer a relação entre teoria e prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Com isso declina-se de uma compreensão ampliada do processo escolar, ao se conceber o trabalho numa perspectiva limitada e pragmática, a partir de uma visão fragmentada da educação, retirando da discussão a incorporação da ideia de uma educação politécnica como campo estratégico dos distintos saberes. Retoma-se com isso uma disputa entre etapas, níveis e modalidades de ensino que não comungam entre si nem promovem a necessária formação ampla dos sujeitos, transferindo ao Ensino Médio a responsabilidade pela formação integral renegada pelas etapas escolares anteriores.

Com o intuito de reforçar o modo pelo qual ocorre o processo de formação do ser humano nos apoiamos nas ideias de Goergen (2011, p. 47), ao esclarecer que:

[...] O ser humano é artífice, escultor de si mesmo. Tal processo ocorre por conta do duplo movimento da socialização e individualização. Pela socialização o ser humano adapta-se ao meio e torna-se um pertencente a uma cultura. Pela individualidade, torna-se único, distinto de todos os demais no interior da mesma cultura.

Tal concepção de educação demonstra a importância do papel institucional da escola ao buscar o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho, considerando que a educação ocorre de forma ampla, ainda que a educação escolar seja específica, os sujeitos que adentram a escola trazem sempre um leque de conhecimentos cognitivos e emocionais que não podem ser desprezados no processo escolar, nem tão pouco o modo pelo qual a vivência dos acontecimentos ocorre e de como os sujeitos envolvidos respondem a ela.

Em consonância com esse conceito, a educação como um processo de construção de conhecimentos integra os conteúdos culturalmente produzidos com os conhecimentos empíricos dos alunos; além disso, a educação abrange todos os espaços não formais, como forma para que educação ocorra “em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades” (LIBÂNEO, 2010, p. 26). Na contramão dessa perspectiva, a educação pode ser colocada ideologicamente como um fator estritamente cultural, onde o sistema educativo repensa a educação sob a égide das exigências socioeconômicas, como citado abaixo:

[...] acha-se assim, presa em uma contradição pedagógica, que se traduz pela multiplicação de reformas educativas mais ou menos abortadas. Pode-se pensar que a burguesia não poderá mais esconder por muito tempo o sentido econômico, social e político da educação sob argumentos filosóficos e culturais [...] (CHARLOT, 2013, p. 401)

Em outras palavras, esse pensamento ideológico sobre a educação opõe-se a uma concepção social de educação indissolúvel dos fenômenos sociais e culturais, dentro de um projeto de sociedade em que é impossível separar as relações entre educação e a realidade social. De acordo com as palavras de Charlot (2013, p. 147) “[...] a necessidade de preparar para a vida social reforça, portanto, a exigência de autonomia da educação em relação à realidade social [...]”.

Outro fator que nos remete a uma reflexão é a descrição do art. 40 da LDB (BRASIL, 1996), ao ressaltar que “a Educação Profissional e Tecnológica será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou em ambiente de trabalho”.

Abre-se assim um precedente de “autonomia curricular”, cujas disciplinas são oferecidas de forma desarticulada das disciplinas de formação geral, oferecendo com isso, conteúdos esvaziados em favor das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Sendo assim, “esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles” (BRASIL, 2007, p. 18).

Entretanto, sabemos que esta realidade é latente, pois no embate histórico entre educação geral e educação profissional prevalece a lógica do capital e, portanto, o controle pela manutenção do processo produtivo, uma vez que a iniciativa privada tem liberdade para atuar na educação em todos os níveis, como assegurado pela Constituição Federal de 1988 e ratificada pela LDB n. 9394/1996.

Cabe destacar, portanto, que “[...] a defesa do compromisso político também pode ser apropriada pelos que buscam esvaziar a educação escolar de sua contribuição especificamente pedagógica para a transformação social, com o que se acaba por anular a direção transformadora de compromisso político” (SAVIANI, 2012, p. 46).

Todos esses elementos trazidos ao debate educacional são relevantes, pois refletem a busca da formação de sujeitos dentro do mundo social. No entanto, algumas dessas intenções esbarram nos limites impostos pela própria instituição, outras ficam à margem das discussões, ao serem colocadas numa posição de generalização, demonstrando o esvaziamento do sentido sociopolítico da educação.

Essa questão é esclarecida por Charlot (2013, p. 405), ao afirmar que:

[...] A educação permanente atual está longe, portanto, de responder às exigências de uma pedagogia social. No entanto, ela se dirige a adultos, ela se alinha a finalidades socioeducativas e ela sensibiliza as organizações sindicais para o problema da educação, inicial ou permanente. A educação permanente constitui, pois, também ela, uma das vias próprias para fazer admitir que a educação é um fenômeno social e que é processo pensá-la com referência a um projeto de sociedade.

Pensar ações conscientes que concebam os sujeitos como construtores sociais e ativos no processo educativo, tendo como compromisso contemplar tanto a formação técnico-científica quanto a formação de caráter comportamental e de valores, representa alguns dos grandes desafios da educação permanente.

Em tal perspectiva, ao se fortalecer a concepção de integração no Ensino Médio, o que se espera é:

[...] garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas. Essa noção de totalidade do real, cuja complexidade é desafiante, só será alcançada pela racionalidade humana caso haja um modelo de formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 10).

Entretanto, essa tomada de consciência sempre esbarra na existência da escola concebida como independente da sociedade, ao tempo em que é considerada pela pedagogia ideológica como extremamente necessária para responder às necessidades do mercado de trabalho. Vale destacar que o processo de ensino-aprendizagem se caracteriza como prática social que inclui como agentes educativos múltiplas instituições e práticas.

Libâneo (2010, p. 32), esclarece o caráter de mediação do ato educativo ao afirmar que:

A educação associa-se, pois a processo de comunicação e interação pelos quais membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes valores existentes no meio no meio cultural organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação. É a ideia força que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar [...].

Quando se fala em Ensino Médio, não basta a percepção das mudanças no modo de produção e no mundo do trabalho, tão pouco uma adaptação a esse novo momento, trata-se de investigar essas transformações como forma de apontar modos de intervenção metodológica e

sistemática coerente com a realidade, visando o objetivo de reconhecer os principais conceitos norteadores do conhecimento em suas contradições, totalidade, no tempo e no espaço, como afirma Ciavatta (2014, p. 188):

[...] ao tratar do ensino médio, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida [...].

Significa dizer que, para que ocorra a formação integrada, é fundamental a não separação, no processo educativo e nos processos formativos, entre educação geral e educação profissional em suas cadeias de mediações, buscando uma educação dentro da totalidade social e de suas dimensões históricas, determinantes para a coerência do processo escolar. Parece válido afirmar que o diálogo entre os saberes e a realidade concreta em suas diversas formas deve se firmar como uma prioridade das pautas educacionais, agregando novas ideias como alternativas frutíferas para que a formação integral seja uma realidade nas escolas públicas.

Tais descrições, ainda que em linhas gerais, se encontram confirmadas nas palavras de Manacorda (2007, p. 130), ao apontar o processo contraditório que se desenvolve no contexto tecnológico:

A atual fase do progresso tecnológico tende a reunificar a ciência e o trabalho: apoiada na cibernética e na automação, exige cada vez menos operários e cada vez mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para cada uma das estruturas – disciplinas, aparelhamentos – e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem.

Ainda que não tenhamos uma ideia totalmente clara e precisa sobre a direção mais positiva a ser tomada, tendo em vista a complexidade da problemática, tem-se o entendimento de que na realidade atual os currículos escolares são inadequados e insatisfatórios frente às necessidades formativas individuais e coletivas dessa nova sociedade.

Desses diagnósticos emergem a necessidade de uma maior valorização da Educação Profissional, principalmente no que se refere à participação de agentes na construção do Currículo Escolar praticado e de suas propostas educativas capazes de acolher a autonomia do coletivo de trabalhadores na reorganização curricular.

Para tanto, a busca da resolução desse problema envolve a análise de todas as questões relacionadas ao Currículo como: a clarificação dos objetivos envolvidos, as concepções e a

identificação dos discursos e apontamentos acerca de como promover alterações de forma eficaz. Entende-se, pois, que o processo de ensino/aprendizagem no Ensino Médio deve considerar como eixo da organização curricular o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, como dimensões da realidade que cerca dos sujeitos da aprendizagem, como destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) ao afirmar que:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Essas dimensões se articulam, ou pelo menos deveriam se articular de forma intrínseca, pois, cada dimensão só se legitima pela vinculação direta de uma com a outra. Tal unificação passa por uma associação dos conteúdos, pensados a partir da natureza humana e de como ela se manifesta como caminho de construção de uma nova consciência social dos sujeitos, visando à transformação da sociedade. Conforme assinala Pacheco (2011, p. 26):

[...] é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além 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.

De um modo geral, quando falamos de educação significa dizer que também falamos de trabalho. As relações entre trabalho e educação, dentro das perspectivas que suscitam as necessidades formativas exigidas pelo mundo do trabalho à instituição escolar, são complexas e diversas. Evidencia-se a necessidade de se pensar novas formas de apropriação dos conhecimentos tecnológicos, da ciência, sociais e históricos para os que vivem do trabalho.

Mediante os princípios elencados, cumpre-nos explicitar a definição de trabalho trazida por Saviani (2007), que define como o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas. Portanto, de acordo com essa definição, o homem é concebido como ser histórico-social, pois a essência humana não é algo natural, dada pela

natureza, e sim construída através do trabalho, ou seja, o que o homem é o que é pelo trabalho.

Sendo assim, o conceito e o valor atribuídos ao trabalho são questões culturais, uma vez que seu valor, condições e significado se alteram conforme as concepções que lhes são atribuídas, bem como a forma pela qual se realiza. “Por certo que o trabalho mesmo aí, continuará sendo uma prerrogativa humana, conservando-se a sua definição geral como atividade através da qual o homem, Guiado por determinada finalidade, transforma um objeto por meio de determinados instrumentos” (SAVIANI, 1994, p. 13).

Dessa maneira, na configuração atual da sociedade, evidencia-se a necessidade de se pensar novas formas de apropriação dos conhecimentos tecnológicos, da ciência, sociais e históricos para os que vivem do trabalho. Desse modo, “a dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (PACHECO, 2011, p. 64).

Como o ser humano precisa se adaptar de forma ativa à natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades através do trabalho, essa relação pode assumir um papel tanto emancipador quanto de alienação e submissão, pois se torna instrumento que submete e muitas vezes aliena o ser humano.

Santomé (1998) esclarece que o mundo contemporâneo configura-se por sua complexidade e diversidade cultural, cuja compreensão de qualquer fenômeno social, demanda compreensão e ações mais integradas ao considerar as múltiplas dimensões advindas de uma realidade multifacetada.

Na prática, isso significa dizer que o trabalho também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho) que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. A educação integrada à ciência, à tecnologia e à cultura não exclui a sua formação técnica, tão pouco é considerada incompatível com a busca pela compreensão e superação da realidade que se mostra contrastante, desde que associada à educação intelectual, e tecnológica.

A integração curricular, a partir da ciência, da tecnologia e da cultura, propicia a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Assim sendo, seguindo a linha de pensamento de Karl Marx, ao considerar que mesmo diante das contradições, o trabalho é condição fundamental da existência do homem, sendo ele o mediador da produção material entre o homem e a natureza (SAVIANI, 2007).

O conhecimento, nessa perspectiva, exige que o ensino tenha como cerne a prática social como ela se manifesta, sendo esta a forma efetiva de se chegar às relações gerais determinantes do fenômeno estudado. Pressupõe que, ao compreender o trabalho em sua dimensão ontológica, torna-se evidente a unicidade entre as dimensões científica, tecnológica e cultural. Esta concepção é a base para a organização curricular e a prática docente em seus objetivos, conteúdos e métodos.

A “[...] a educação profissional está cada vez mais integrada às demandas sociais, como caminho para a autonomia cidadã, como direito público de cidadania na confluência nobre dos direitos fundamentais à educação e ao trabalho” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 155). Próximo desse enfoque crítico, a educação passa a ser percebida como um fator de mudança, pois representa a possibilidade de fornecer aos educandos um repertório de saberes e técnicas necessários para reconhecer o mundo. O pressuposto assumido aqui não é o de um sujeito individual, mas sim coletivo, cuja constituição se faz através de suas expressões simbólicas, sociais e produtivas.

Ainda que na atual conjuntura da EPTNM a consecução formativa educacional se esboce por intermédio de um viés dualista (Formação Técnica X Formação Intelectual), é possível irmos desconstruindo esse cenário, à medida que sociedade e escola construam suas bases fundamentadas num ensino que privilegie as amplas capacidades humanas. Nesse âmbito, a escola passará a assumir seu compromisso político, saindo da escuridão da neutralidade, revelando assim, sua capacidade de atuar diretamente na compreensão, seleção, transmissão e recriação dos mais diversos conhecimentos mediados no “Chão da Escola” (MELLO, 2012).

Diante das questões acerca de como se realiza o Currículo Integrado, numa concepção contemporânea de educação profissional, a qualificação profissional não exclui a formação integral dos sujeitos em seus aspectos intelectuais, culturais, sociais, entre outros, pois a sociedade atual, com as transformações do modo de produção e da prática social e na forma como o trabalho se apresenta, demanda uma formação baseada no saber pensar e no saber fazer de modo articulado.

“Assim, a integração com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ou a habilitação técnica, é vista como apenas uma das possibilidades de Ensino Médio Integrado, considerado como um ensino médio que, ao mesmo tempo, eduque e qualifique (prepare) para o trabalho” (REGATTIERI; CASTRO, 2013. p. 44). A vinculação da educação geral com a educação para o trabalho caracteriza-se como uma conquista capaz de impulsionar uma reflexão crítica sobre o papel da escola.

Esses pressupostos têm implicações diretas no processo de produção do conhecimento, cujos reflexos têm como ponto central a formação integral. Na visão de Ramos (2010, p. 3), a concepção de Ensino Médio Integrado é definida como a formação que integra três sentidos, assim descritos: da omnilateralidade, cuja formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a Educação Profissional indissociável da Educação Básica; e, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade”.

De acordo com Manacorda (2007, p. 107-108), Marx, faz fecundas críticas ao ensino que se restrinja apenas às coisas certas e aos instrumentos para a sua aquisição e uso:

A distinção, atual – e antiquíssima – é, na essência, entre ciências humanas e ciências matemático-naturais, entre matérias literárias e matérias científicas, entre ciências do trívio e do *quadrívio*, artes *sermocinales* e artes *reales*. Mas, por acaso, estas últimas estão livres de “acusações”? Por exemplo, e para permanecermos no campo do ensino, por acaso, conseguiu-se silenciar os contendedores do darwinismo? Ou as matemáticas modernas suscitam discussões menores que a historiografia? Uma distinção rigorosa que pretenda discriminar o discutível e o certo é, sem dúvida, ilusória. Não obstante, parece-nos que o discurso de Marx, baseado, nessa distinção, não é arbitrário; objetiva excluir do ensino toda, propaganda, todo conteúdo que não seja uma aquisição imediata de saber; objetiva construir um ensino rigoroso de noções e de técnicas.

A descontinuidade radical dentro do processo escolar entre conhecimentos gerais e conhecimentos do mundo do trabalho, em inúmeros aspectos, mas principalmente no que se refere à organização do Currículo, nos estimula a refletir sobre outras continuidades que se aproximam de suas correlações e formas de sistematização de saberes nos processos educativos e de suas ancoragens com a realidade social como forma de responder ao processo produtivo.

Araújo e Silva (2017, p. 11-12), destacam que:

O rompimento com o padrão de Ensino Médio hegemônico não depende apenas de mudanças curriculares e metodológicas, depende, também, de alterações estruturantes que modifiquem a estrutura organizacional da escola a partir de um Projeto Político Pedagógico de educação sedimentado em valores, os quais sustentam uma sociedade mais democrática e com justiça social.

O ensino integrado como um movimento de transformação da educação historicamente polarizada, comprometido com o desenvolvimento sociocultural e econômico da sociedade é um compromisso que deve ser assumido por todos os agentes como: professores, gestores e comunidade em geral, buscando na legislação as possibilidades e lacunas para sua oferta.

Nessa perspectiva, cabe perguntar: como as Instituições de Ensino lidam com a BNCC, e, principalmente, como os profissionais da educação, em especial os pedagogos, vão trabalhar na sua implementação, uma vez que já foi aprovada?

Essas questões emergem das novas aprendizagens essenciais propostas pela Base em que as mesmas devem ser desenvolvidas diante de um Currículo comum a todos, uma vez que se trata de uma profunda mudança no sistema de educação brasileira, “visto que este processo afeta não apenas os Currículos, mas a prática educativa de ensino e aprendizagem, a gestão, a formação de professores e os processos de avaliação” (FISTAROL; FISCHER; WENDERLICH, 2019, p. 345).

Ainda que, com vista à valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, o art. 17 da Lei 13. 415/2017 destaca que, “[...] as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC (BRASIL, 2017), Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 421), reforçam que, “os cursos de formação de professores devem propor o debate sobre a BNCC e seu papel em um país como o Brasil, populoso, multicultural, dentro da perspectiva da formação omnilateral do homem e da efetivação do direito de todos à educação”. Desta forma ocorrerá de fato a promoção de uma educação não alienada, conforme se defende dentro da EPT.

A BNCC, ao mesmo tempo em que apresenta novas aprendizagens aos estudantes também exige novas habilidades e competências dos professores. Assim, a BNCC poderá se aproximar de seu êxito a partir da efetiva promoção da formação continuada dos profissionais da educação, pois as capacitações podem promover a aplicação, na prática, dos conhecimentos e das novas competências que integrem o pensar e o fazer pedagógico.

Vale destacar a importância de se conhecer o processo de implementação da BNCC; entretanto, não é o objetivo direto do nosso estudo, que trata do pedagogo frente ao Currículo Integrado, o que implica contextualizar essa problemática dentro das diversas vertentes existentes na educação.

Diante disso, frente à dualidade entre ensino propedêutico e técnico existente dentro do EPTNM, o pedagogo tem como papel prover a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) crítico e participativo junto aos docentes e discentes, com espaços para discussões e reflexões, tendo como principal intuito discutir a relação entre educação, sociedade e trabalho dentro de um contexto real que demanda a construção de uma unidade formativa em vista do enfrentamento de desafios e da solução dos problemas inerentes a esse projeto.

Assim, cumpre enfatizar que a construção do PPP pelas Instituições Educacionais é uma necessidade disposta na LDB n. 9394/1996 (arts.: 12, 13, e 14), os quais ressaltam a importância desse instrumento, dando aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. Como incumbência dos professores: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Por sua vez, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Portanto, das discussões acerca da educação integral emerge o papel do pedagogo como articulador e mediador do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, seguiremos nossas discussões teóricas, apontando elementos que subsidiam a compreensão do trabalho do pedagogo nos Institutos Federais.

## **2.4 A estruturação do Trabalho Pedagógico nos Institutos Federais**

Consideremos, nesse ponto, a necessidade da temática se aproximar dos pressupostos políticos e sociais dos IF's. Nessa direção, discutiremos os princípios que consolidam e norteiam os IF's como forma de possibilitar uma visão ampliada da educação e, por consequência, do Currículo Integrado. Além disso, focalizaremos na formação do pedagogo, de acordo com os documentos que disciplinam e legitimam sua atuação, considerados assim indispensáveis a suas atribuições, especificamente nos Institutos Federais.

Acreditamos que essas normativas compõem o rol de pressupostos que alicerçam suas práticas, possibilitando a esses profissionais da educação o desenvolvimento e aprimoramento bidirecional de competências e habilidades, elementos motrizes para que os mesmos contribuam ativamente na mediação e efetivação do Currículo Integrado. Para tanto, faz-se necessário inicialmente apresentar uma reflexão acerca da legislação que concerne à formação e atuação desse profissional no tocante às condições de trabalho, assim como de seu itinerário formativo.

As mudanças advindas do sistema capitalista tendem a exigir especificamente da formação do profissional uma postura instrumentalizada e metodológica, com o objetivo de atender às demandas que surgem relacionadas às múltiplas expressões da questão social, intermediando na autopromoção de indivíduos e grupos, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 – sujeitos de direito.

Admitindo-se o processo social e econômico no qual a sociedade brasileira se insere, assim como as demandas necessárias para a sua formação, as instituições de educação profissional vêm buscando renovar e diversificar programas e cursos com o intuito de aumentar a qualidade e a promoção da integração entre o ensino e trabalho. É nesse contexto que foi instituído, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892/2008. Segundo o art. 1º da referenciada lei, inicialmente foram criados 38 institutos federais, formados pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012) V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

Com vistas a assegurar a expansão da educação profissional e do ensino superior, a criação dos Institutos Federais ocorreu acompanhada por sua expansão pelo território brasileiro. Iniciados no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, como forma de consolidar essa política, a lei nº 11.892/2008, em seu art. 8º, concede aos IF's a prerrogativa de garantir o mínimo de 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e; 20% de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008), as chamadas licenciaturas.

A política de criação dos Institutos Federais faz parte da expansão da Rede Federal de Educação, sendo esse um grande projeto que, dentro de uma sociedade de enorme desigualdade social, cria a oportunidade de construção de uma nova sociedade, balizada pela igualdade social, política, econômica e cultural. Para tanto, os IF's se constituem em escolas ligadas ao mundo do trabalho, buscando na democracia e na justiça social, os alicerces de suas práticas de ensino (PACHECO, 2011).

Para atender a essa demanda, os Institutos Federais disponibilizam cursos nas mais diferentes formas, modalidades e níveis de ensino, quase sempre voltados à modalidade da EPT, da educação básica (ensino médio na forma integrada, concomitante e subsequente),

passando pela da Educação superior (tecnologia, bacharelados e licenciaturas) e findando com a pós-graduação “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”. Ressalta-se ainda que, além da modalidade voltada à Educação Profissional e Tecnológica, os IF’s também se destacam na oferta de outras modalidades: a) Educação de Jovens e Adultos; b) Educação do Campo e; c) Educação a distância – EaD.

De acordo a lei supracitada, em específico quanto ao conteúdo do art. 2º, os Institutos Federais são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, os IF’s, têm como responsabilidade um ensino coeso com a transformação social, sendo esse processo voltado para a inserção social dos sujeitos, ao estabelecer ações voltadas para a oferta e promoção do ensino que atenda às diversidades individuais e coletivas.

Os princípios norteadores da EPT devem ser a flexibilidade, visando o mundo do trabalho e a educação como um processo dinâmico. Esse entendimento demonstra que a EPT pode ser definida, ao mesmo tempo, pelos aspectos de formação específica e propedêutica, a partir de uma educação voltada para o desenvolvimento crítico dos sujeitos.

O ensino pensado de acordo com a realidade local permite que se desenvolvam processos contínuos e interativos, através de relações dialógicas, como destaca Pacheco (2011, p. 20-1) ao afirmar que:

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade.

Nesse sentido, a organização do ensino pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento, passa a privilegiar práticas pedagógicas que conjugam os conhecimentos técnicos e tecnológicos como forma de valorizar as potencialidades humanas e atingir a sua atividade fim.

Além disso, a organização do tipo multicampi e a abrangência das ações dos Institutos Federais reafirmam o compromisso com o desenvolvimento do ensino de acordo com as

regiões onde estão localizados, atendendo o seu público e o crescimento sustentável da região, buscando na inclusão social a concepção de educação humana e integral.

Como uma política pública, a EPT, necessita de financiamento para sua manutenção e ampliação, sendo este vindo de orçamento público imprescindível para o seu desenvolvimento e até mesmo sua existência. Para tanto, deve estabelecer aspectos obrigatórios como o seu comprometimento com a diversidade social, econômica, educacional de renda, ambiental, educacional, entre outras (PACHECO, 2011).

Os IF's trazem uma nova questão dentro da educação profissional brasileira ao pôr em destaque a importância de se refletir acerca da organização dessas instituições de ensino e de sua função social, comprometida com a intervenção na realidade brasileira em busca da emancipação dos sujeitos.

Bueno (2015, p. 63) acrescenta a essa questão a seguinte afirmação:

O objetivo maior estava além de formar um profissional apenas para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho. Para os formuladores desta política, o surgimento dos institutos Federais vincula-se à valorização da educação e das instituições públicas para a construção de uma nação soberana e democrática.

Desse modo, o objetivo dos Institutos Federais é integrar e aplicar fundamentos teóricos e práticos no trato com os saberes das diversas disciplinas escolares e de suas áreas vizinhas, em seus diferentes níveis de oferta, destinados à formação de jovens e adultos. “A partir deste novo ordenamento, a educação profissional passa a ganhar características bastante diferenciadas porque mais consistentes sob o ponto de vista sistêmico e acadêmico [...]” (CARNEIRO, 2012, p. 331).

De fato, na prática, a educação desenvolvida por esses estabelecimentos de educação destaca o exponencial do ensino, como produto potencial de atividade na educação básica, tanto no nível fundamental quanto no nível médio, como forma de oportunizar práticas educativas capazes de desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, constituindo a identidade do ensino profissional e tecnológico.

A identidade dos IF's é reforçada por um conjunto de aspectos pedagógicos que mostram a compreensão política quanto ao papel da EPT na sociedade atual, como condição essencial para o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Portanto, a organização dialética da educação profissional, fundada na filosofia da práxis, do trabalho com princípio educativo, e da pesquisa como princípio pedagógico, tem seu enfoque no desenvolvimento da educação integral, caracterizando-se pela inovação em

suas particularidades de sistematização, direcionamento, objetivo e sentido do processo acadêmico.

A promoção dessa educação tem por base e ponto de partida uma abordagem pedagógica de caráter construtivista, sociocultural, compreendendo o potencial dos sujeitos em sua realidade concreta, ou seja, o seu contexto social, científico, econômico, cultural, entre outros.

Assim sendo, os IF's reafirmam o seu papel na formação e inserção social de milhares de jovens. “[...] nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular [...]” (PACHECO, 2011, p. 15).

Essa direção buscada, alicerçada em uma nova concepção de homem, de educação e de sociedade, é que proporcionará aos Institutos Federais, enquanto uma instituição científica, a possibilidade de intervir na realidade brasileira, enquanto especificidade regional, inserida em uma realidade global, contribuindo não só para explicá-la, mas também e, especialmente, para transformá-la pelo trabalho que realiza.

De acordo com o livro do Plano de Desenvolvimento Escolar - PDE1: “razões, princípios e programas”, a educação profissional se articula com a educação científica para uma atuação integrada e referenciada no contexto regional. Mais ainda,

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade (BRASIL, 2007, p. 32).

O documento destaca como missão institucional dos Institutos Federais de Educação Tecnológica respeitar a relação entre educação e trabalho, orientado pelos objetivos de ofertar Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; e, estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

O processo educativo, dentro dessa visão, envolve determinadas características que se tornam definidoras delas. Portanto, em sua organização, a EPT tem como característica a

comunhão entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia na busca de soluções para questões da realidade concreta articuladas com o movimento histórico e social no qual as sociedades estão imbricadas. Nesse contexto, de acordo com o art. 157 da resolução nº 2, de 28 de março de 2011, que dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM:

O currículo no IFAM está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação por toda a vida, articulando sociedade, trabalho, cultura, tecnologia na formação do ser humano (BRASIL, 2011).

Ademais, as propostas pedagógicas dos IF's são os princípios que fundamentam a educação. Outro aspecto pertinente a esse processo são os pedagogos, que participam ativamente dessa organização, cuja função é acompanhar o Currículo, objetivando garantir o seu cumprimento em sintonia com as habilidades e competências necessárias para a formação discente. Dessa maneira, conhecer a formação do pedagogo no Brasil, coadunada com as políticas que fundamentam sua prática, constitui-se no caminho para entendermos a organização e importância do seu trabalho no universo da EPTNM.

## **2.5 A inserção do Pedagogo na esfera educacional do Brasil: Legislação e fundamentos da prática pedagógica**

Nesse item nossas ponderações se voltam para a discussão da prática do pedagogo no contexto educativo, e como sua identidade é facilmente relacionada com a figura do professor. Esse processo interacional e polivalente da figura do pedagogo se encontram alicerçado nas diferentes regulamentações que norteiam o trabalho desse profissional, desde a criação da profissão, até a atualidade.

Desse modo, o pedagogo, além de suas atribuições de cunho prático-pedagógico (supervisão, orientação, coordenação etc.), também age como elemento mediador do processo educativo, atuando em todas as esferas educacionais, perpassando os espaços formais, informais e não formais. Apesar dessas atribuições, para muitos ainda, e aqui aproveitamos para incluir os centros formadores desse profissional como Universidades e Faculdades, ele ainda é visto como se fosse um professor da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I.

Desse modo, as necessidades formativas do pedagogo (valores, competências e habilidades) se equivalem ao processo de formação do professor e vão além. Por isso, ao falarmos de formação e competências do pedagogo, inevitavelmente surgirá nas análises teóricas a figura engendrada do professor, o que se enquadra perfeitamente no nosso objeto de pesquisa, mas que não se confunde com ele, como veremos a seguir.

Ao longo dos anos, no Brasil, a figura do pedagogo teve como objeto de estudo os processos escolares, da educação infantil até a gestão escolar, em seus vários espaços e ambientes educativos. Nesse trajeto histórico, o Curso de Pedagogia em sua concepção e finalidade foi se modificando, sobretudo por força das transformações sociais, perspectivas formativas, bem como das observações oriundas das experiências de educadores que se movimentaram em prol de sua transformação.

O Curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, definindo como local de formação de técnicos em educação, passíveis de exercerem funções distintas, tais como: a) administrativa; b) planejamento de currículos; c) orientação aos professores; d) inspeção de escolas; e) avaliação de desempenho de discentes e dos docentes; f) pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação; g) atuação no Ministério da Educação e nas secretarias dos estados e municípios; dentre outras.

Com a promulgação da Lei nº 5.540/68, que versa sobre a reforma universitária, tornou-se facultado ao curso de graduação em Pedagogia habilitações como: supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, atendendo entre outros, à expectativa do mercado de trabalho, pois a fragmentação da formação inicial era justificada pela complementação pedagógica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências, o Curso de Pedagogia tinha como objetivo formar professores para a escola normal, cujas atribuições permitiam sua atuação na coordenação pedagógica.

A supracitada lei, especificamente em seu art. 33, estabelece que a “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971). Este ensino era especificamente técnico, uma vez que formava para o magistério das disciplinas pedagógicas, e não para a educação básica. O pedagogo para atuar no ensino de primeiro e segundo graus deveria ter as atribuições de: orientador educacional e supervisor educacional, bem como administrador escolar e inspetor de ensino (CHUDZIJ; CAMPOS, 2017).

Com as reformas curriculares de 1980, os Cursos de Pedagogia passaram a formar professores para atuarem na pré-escola e nas séries iniciais do ensino de 1º grau. Ao longo dos anos de 1990 os cursos de graduação em Pedagogia foram voltados para a formação do pedagogo para atuar prioritariamente na educação básica.

Com a criação da lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996, a formação inicial de professores e pedagogos passou a ser considerada da seguinte forma:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, o documento que legisla sobre todo o sistema educacional dispõe e assegura a valorização do profissional, bem com a sua capacitação continuada, sendo competências dos sistemas de ensino assegurar essa determinação com vistas à melhoria da educação brasileira.

Ao observarmos o art. 13 da LDB, notamos que os deveres dos docentes não se resumem à transmissão dos conteúdos, antes devem se voltar para a transmissão de valores e princípios de valorização humana e do trabalho como instrumento da cultura, como também o desenvolvimento de projetos pedagógicos que aproximem a escola da comunidade (BRASIL, 1996). Desse modo, a formação do educador deve estar definida em termos de empreendimento da produção de novos conhecimentos, em que a ação de formar deve se configurar como prática e desenvolvimento concomitante do ensino e da comunidade.

Segundo Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo escolar a ser desenvolvidas na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os objetivos e expectativas da comunidade escolar. Portanto, é fundamental participação de todos na elaboração do Currículo Escolar.

Para cumprir tão importante função, nessa compreensão, é necessário ampliar os esforços naquilo que se apresenta como deficiência na formação profissional que ultrapasse o caráter reducionista do ideário tecnocrático em prol da indissociabilidade entre o ensino propedêutico e técnico, para promoção de um trabalho orgânico.

Cumpra esclarecer que apenas “recentemente tem-se realçado o caráter ‘reflexivo’ da função docente como algo muito novo. Todavia, não existe nenhuma teoria da educação que não defenda expressamente a necessidade da reflexão na prática do professor [...]” (GADOTTI, 2008, p. 49).

Com as orientações formativas das diretrizes curriculares, a partir dos Pareceres nº 776/1997, 5683/2001 e 67/2003, foram estabelecidas as diretrizes e normas nas quais todos os sistemas de ensino deveriam observá-las antes de qualquer oferta e organização dos Cursos de Pedagogia, prezando-se, assim, por um padrão de qualidade na formação acadêmica e profissional desses futuros profissionais da educação.

De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Pedagogia (DCNP), o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, art. 4º, p. 1).

Na aplicação dessas diretrizes, os Cursos Graduação para a formação do pedagogo no país ganham mais uma reestruturação quanto a sua organização. Nesse novo modelo, destaca-se que as instituições de ensino extinguiram as habilitações, objetivando formar o ser humano para ensinar o ser humano, tendo em vista que a educação não se esgota em fórmulas milagrosas, afuniladas e imutáveis, muito pelo contrário, deve ser voltada e determinada para indivíduos em constante formação e transformação, como afirma Freire (1996, p. 50):

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.

Instaura-se, com isso, um lugar específico do pedagogo na divisão social e técnica do trabalho, por meio da constituição de um mercado de trabalho que passa a requisitar agentes habilitados para a formulação e implementação didático-pedagógica, uma vez que, [...] as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento,

execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares (BRASIL, 2006). Assim, pontuamos mais uma vez que, particularmente nesse trabalho, focalizamos na visão do pedagogo de formação, dentro da EPT da rede Federal de ensino.

Tais textos sugerem uma tentativa de fazer o pedagogo direcionar suas atividades profissionais para processo educacional, o que significa um avanço, à medida que propõe para a formação do profissional pedagogo um conjunto de práticas e atividades que se inserem tanto no contexto formal, quanto no contexto informal de educação.

Na concepção de Libâneo (2010, p. 33), a Pedagogia é definida como:

[...] A pedagogia ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação para a ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar.

Na vertente escolar, se por um lado a aprendizagem dos conteúdos na visão dos alunos foi por muito tempo requisito para se alcançar uma nota, passar no vestibular, ou em um concurso público, agora a aprendizagem parte do princípio questionador da validade e utilidade daquele conhecimento na vida social do aluno, “[...] dessa forma a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno em função das necessidades sociais que deve atender” (GASPARIN, 2007, p. 2).

Essas considerações se justificam, pois se na configuração da sociedade as mudanças são intensas, no contexto pedagógico nem sempre o são. A escola tem tentado acompanhar as demandas sociais, mas essa construção é complexa e requer novas atitudes; para tanto, “o papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 89).

Após todas as transformações formativas elencadas anteriormente, vemos que as áreas básicas de atuação do pedagogo vêm se ampliando: Pedagogia hospitalar, empresarial, coordenação e supervisão escolar, educação infantil e ensino fundamental I. Mas o que deve constituir a caracterização do pedagogo é uma formação sustentada por uma prática ampla e complexa, envolvendo múltiplas competências e habilidades que atendam às responsabilidades exigidas pelo perfil profissional.

Esse corpo de conhecimentos essenciais ao educador articula-se com a concepção de docência definida pelas DCNP em seu art. 2º. § 1º:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Nesta definição, verificamos que a ação pedagógica é sem dúvida uma prática social, pois é compreendida dentro do contexto da sociedade, partindo da realidade como se revela, e pedagogicamente pensada. A docência carrega em si uma identidade múltipla e complexa, pois as implementações dessas diretrizes articulam concomitantemente o ser professor, o ser pesquisador e o ser gestor.

De acordo com as legislações normativas, as identidades do pedagogo têm como base a própria docência, bem como se reitera a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para as funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática, respeitando-se a Constituição Federal de 1988, (art. 206- VI) e a LDB n. 9394/1996 (art. 3º-VIII), com vistas à superação das concepções que se vinculam ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas.

Por esses documentos, percebemos que a formação sólida em base teórica, a articulação entre teoria-prática, a pesquisa como princípio elucidativo, o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, a gestão democrática, entre outros, são princípios orientadores da base comum nacional para a formação do pedagogo brasileiro, cuja prática deve estar comprometida com os processos correlacionados ao ensino e a aprendizagem, associada às questões sociais mais amplas da realidade circundante do discente. Além disso, “a pedagogia possui uma identidade e problemáticas próprias. É a relação entre quem educa, quem é educado, quais os saberes e em que contexto [...]” (CHUDZIJ; CAMPOS, 2017, p. 65).

Quando falamos em formação é preciso também apontar as concepções que estão sendo estudadas pelas pesquisas acerca dos cursos que formam os profissionais, seja para atuarem como professores ou como pedagogos. No artigo “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos” André (2010), procura fazer uma análise a partir das sínteses de pesquisas acerca da formação de professores sob a perspectiva de novos enfoques da pesquisa em formação docente.

Os estudos de André (2010) permitem afirmar que, embora existam discussões frutíferas sobre esse tema, o recorte das pesquisas sobre a formação docente é afunilado a um aspecto específico da área quando não, vem sendo pensada, de forma recorrente, como parte da didática, sem que sua autonomia seja preservada.

Portanto, a formação de professores, do ponto de vista dos enfoques das pesquisas educacionais que apontam uma dispersão conceitual, ainda não se constituiu como um campo autônomo de estudos. Diante disso, é preciso que os conhecimentos permitam a apropriação de uma sólida argumentação teórica, concentrando os estudos nessa área (ANDRÉ, 2010). Essa afirmação leva à conclusão de que o olhar micro para a formação do docente está superado pelas vivências das pesquisas que apontam a necessidade de uma discussão que englobe os aspectos sociais, econômicos, éticos, emocionais.

As relações polissêmicas, ambíguas e complexas são geradas pelas subáreas presentes na formação docente. Assim, considerando a formação de professores como uma área que se desdobra em subáreas, o objeto de estudos da formação docente, diante da problematização da temática, pode ser considerado não somente um objeto, mas uma série de aspectos como: o currículo; a formação inicial e continuada de docentes; práticas pedagógicas; concepções dos professores em relação a sua profissão e sua consciência social; identidade; a gestão; entre outros.

Relacionando o pedagogo com suas condições de trabalho e carreira profissional, podemos destacar, mais uma vez, a Constituição Federal de 1988, que aponta a valorização docente e a melhoria de trabalho como direitos legais. Nessa mesma direção, a Lei n. 9394/1996 (LDB) reitera que a valorização dos docentes implica a valorização de melhores condições de trabalho, piso salarial nacional, planos de carreira, e ainda, a obrigatoriedade de formação superior para todos os professores.

Frente a isso, no ano de 2008 foi criada a Lei nº 11.738 que estabelece o piso salarial para a carreira de professores que atuam na educação básica. Em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. Este documento destaca a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Entre as metas do PNE em relação à formação docente, destacam-se:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...] Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais

profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. [...] Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.17-18).

Como vimos anteriormente, há uma tendência predominante na discussão da formação e da valorização profissional do pedagogo, especificamente quanto à revisão dos Currículos desenvolvidos e aplicados durante a sua formação acadêmica. Esses debates demonstram, portanto, a necessidade dessa questão não ser mais tratada como uma mera decisão tecnoburocrática de montagem de grades curriculares, e sim como um processo de construção de um projeto social mais amplo, que envolva a participação efetiva dos discentes, docentes e comunidade escolar.

O que presenciamos na conjuntura atual da sociedade brasileira é um contexto contraditório das ações dos órgãos públicos, isso porque, de um lado as leis educacionais consideram que esse profissional é o mediador, articulador do ensino, mas por outro, não o valoriza, não lhe dá uma carreira estruturada, muito menos condições de trabalhos plausíveis com o objetivo da educação.

Outro grande desafio é que “[...] tornar a escola democrática hoje significa modificá-la, a fim de que cada vez maior parcela das camadas populares nela ingresse e permaneça. Dessa forma a escola poderá cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social que luta pela transformação: a socialização do saber” (PIMENTA, 2002, p.12).

O entendimento dos agentes educacionais sejam os professores, alunos, gestores e pais, em relação ao seu papel dentro do ambiente escolar torna-se um grande desafio. É nesse sentido que se ressalta a importância da formação docente, o qual deve buscar na pesquisa aportes teórico para entender a realidade e os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, para então adquirir competências que possibilitem agir sobre ela com o objetivo de transformá-la.

Como afirma Pimenta (2002, p. 91-92):

[...] a comunidade como grande centro estimulador das mudanças que promovem a pessoa humana passa a ser preocupação básica do ginásio vocacional: inserir-se nela para modificá-la, identificar e apresentar soluções para os seus problemas é algo desafiante que ao mesmo tempo promove o jovem, como ser humano, na medida em que promove a comunidade na qual o jovem vive.

Sendo assim, para o desenvolvimento de uma educação integral, não há mais como separar a escola da sociedade ou vice-versa. Todos os grupos sociais, ou seja, a sociedade como um todo tem responsabilidade para com a promoção da educação, cuja formação necessária baseia-se na construção do conhecimento crítico-reflexivo como forma de responder às demandas sociais.

Para transpor um dos muitos muros preexistentes, a escola deve pensar seu papel pelo viés sociopolítico dos embates e conflitos presentes no processo educativo. Isto posto, de um modo geral “[...] a história das ideias pedagógicas mostra que a Pedagogia, isto é, a teoria da educação, é filha das crises sociais e políticas. É essencialmente em períodos de crise social e política que uma sociedade se interroga sobre a educação que oferece à juventude [...]” (CHARLOT, 2013, p. 65).

Os conflitos existentes no processo educativo se dão, essencialmente, pelo fato de que a sociedade capitalista apresenta em sua engrenagem dois projetos distintos de formação: uma pedagogia que contempla o trabalho e outra que atende aos interesses do capital. Nessa direção, Araújo e Rodrigues (2010, p. 60) nos alertam para a importância de observarmos que, do ponto de vista pedagógico, “[...] o desafio para a construção de educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em, considerar a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual, política e trabalho produtivo”.

É interessante destacar que os conhecimentos somente se constroem mediante as condições efetivas de ensino, e a aprendizagem só existe verdadeiramente quando o ensino atende às necessidades dos alunos, concebendo-os como sujeitos da sua aprendizagem. No entanto, para que essas características emergem é preciso incorporar às suas práticas os conceitos históricos, sociais, culturais da subjetividade humana, unindo os campos teórico e prático, enfocando os processos pelos quais se produz o conhecimento.

Mais ainda, na visão de Gadotti (2012, p. 109):

A pedagogia tem necessidade muito mais de uma imagem do homem do que de um método. Contra os reducionismos e a visão unidimensional do homem, será preciso mostrar um homem por inteiro, com seus desejos, seus instintos, mas, igualmente, com suas limitações, seus determinismos, com um corpo, uma inteligência e uma vontade.

Essa concepção revela a identidade do pedagogo frente à sociedade plural em constante processo de mudança. Isso porque, este profissional carrega em sua prática a responsabilidade de construir um ensino tão desafiador quanto às demandas desse novo século, pois “o educador democrático não pode negar-se ao dever de em sua prática docente

reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1999, p. 13).

Nesses termos, tomamos a fala de Vygotsky (1989), para quem a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Portanto, todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende e o que ensina e a relação entre eles.

A educação que tem como base a Pedagogia, cujo processo educativo nasce da prática social, procura questionar a forma pela qual estamos e podemos trabalhar a (re) construção da formação humana. Nesse sentido, a Pedagogia se apresenta como uma área ampla e complexa, pois, “[...] tem preocupações que abrangem a integração, na prática, de certo conteúdo e modelo de organização curricular, estratégias e técnicas didáticas, bem como propósitos e método de avaliação” (GIROUX; SIMON, 2006, p. 98).

Desse modo, a formação do pedagogo é sempre inacabada, no sentido de que o contexto transforma as necessidades educativas, demandando a articulação de novos meios, técnicas e metodologias, somente conhecidas através da pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando a apreensão de ferramentas como alternativas de se ensinar os sujeitos que apresentam constantes necessidades formativas, frente a inusitados e novos contextos sociais.

## **2.6 As atribuições do pedagogo nos Instituto Federais**

Como a presente pesquisa tem como *lócus* o Instituto Federal do Amazonas, Campus Zona Leste (CMZL), é preciso uma especial atenção aos atores do processo pedagógico, especificamente, do pedagogo. Para tanto, discutiremos alguns fatores essenciais acerca das atribuições do pedagogo dentro dos Institutos Federais.

Os Institutos Federais aportam uma proposta pedagógica coerente com as demandas sociais, culturais e econômicas, principalmente em sintonia com questões sociais e o compromisso com o meio ambiente, entre outros. A organização curricular dos IF's traz para os agentes envolvidos um campo propício para a construção de saberes e a divulgação científica, ao estabelecer a vinculação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Diante dessas novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Pacheco (2011, p. 10) considera importante a definição clara do protagonismo dos que fazem educação, esclarecendo que:

[...] definir claramente o protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo. Os índices de sucesso escolar ou

acadêmico, a valorização dos seus educadores, o conceito de educação que não se limita à ação escolar, mas envolve a comunidade, demonstram o vigor da Rede.

Com efeito, a Pedagogia se situa num campo de estudos específicos que se relaciona estreitamente com práticas educativas pluridimensionais. É importante destacar a necessária atuação do pedagogo na instituição por sua contribuição em prol da melhoria do processo educacional, ao coadunar sua prática com as necessidades reais do âmbito escolar como forma de elaborar estratégias e ações que possibilitem a ampliação do seu fazer profissional.

A maioria dos editais que instituem concurso público para provimento de cargos técnico-administrativos em educação de nível médio e superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como, por exemplo, os editais nº 008/2014/IFAM/, de 10 de outubro de 2014, e o de nº 01/2019, descrevem como atribuições do pedagogo:

Executar, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; elaborar e coordenar estudos, trabalhos, pesquisas e planos atinentes à realidade educacional; realizar projeto global, regional ou setorial na área de educação atinente à realidade da Instituição; realizar acompanhamento pedagógico; assessorar nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e realizar demais atividades inerentes ao cargo.

Nesse sentido, o pedagogo que atua na EPT, deve ter ciência dos pressupostos teóricos fundamentais da sua área, características humanísticas e pressupostos instrumentais, conhecimentos sobre o alunado e a realidade local. Portanto, de imediato se pensa na formação do pedagogo, tanto do ponto de vista didático-pedagógico, quanto político.

Tais considerações demonstram a relação peculiar da Pedagogia com a educação. As ações permeadas pelo profissional pedagogo nas mais diferentes instituições de ensino formal repercutem diretamente na prática social. Essas relações são defendidas por Libâneo (2010, p. 32), ao considerar que:

[...] a pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educativa em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/ assimilação de saberes e modos de ação [...].

Os conteúdos que tenham como princípio a prática social, alterar-se-ão de acordo com o projeto de homem que se deseja formar, bem como de sociedade ao qual eles se alinharão,

sendo que nesse processo pedagógico o ensino se apresenta como um novo modelo, dentro de uma ótica social de abordar os problemas educativos.

Nesse processo, “o papel da uma ótica social em pedagogia é precisamente o de pôr fim à ambiguidade e mostrar que não se deve simplesmente adaptar a educação à sociedade, mas repensar, ao mesmo tempo, a educação e a sociedade” (CHARLOT, 2013, p. 401).

Explica-se, assim, que a educação deve ter como ponto de partida a própria condição humana, como forma de direcionar o ensino às expectativas, necessidades, fragilidades, entre outras características correspondentes à essência do ser. A organização das disciplinas e a ação pedagógica devem levar em conta a complexidade do homem na sua interação com o meio social, tomando o sujeito, como um ser social e antropológico.

Como exemplo de organização curricular tem-se a estrutura do curso técnico de nível médio em Agroecologia na forma integrada do CMZL. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2019), a estrutura curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia na Forma Integrada contempla três núcleos de formação organizados em:

I - Núcleo Básico (os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza). II - Núcleo Politécnico (apresenta as principais formas de integração do Currículo, prevendo elementos expressivos que compreendam fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico). III - Núcleo Tecnológico (espaço da organização curricular destinado aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica, constituindo-se basicamente a partir dos componentes curriculares específicos da formação técnica).

Essa concepção curricular favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulam o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura e, que, portanto, a formação discente estará não somente baseada no mundo do trabalho, mas também voltada para uma formação humana integral.

Como podemos observar a indissociabilidade entre teoria e prática, na perspectiva desse Currículo, visa superar a concepção, ainda existente, de que teoria e prática são momentos antagônicos no processo do conhecimento. Dessa forma, o curso trabalha com a ideia da não divisão entre conteúdos de formação geral e específica, uma vez que nesse processo os componentes curriculares são considerados essenciais para garantir uma base científica e técnica ao aluno.

Para o alcance de uma formação integral (omnilateralidade e politecnicidade) faz-se necessário o planejamento integrado dos professores, visando à articulação de saberes e práticas pedagógicas determinantes para a ancoragem e a troca de conhecimentos, e ainda, a articulação na perspectiva do aprofundamento de estudos ao longo do curso, para que haja a operacionalização do Currículo.

Esse processo requer a atuação do pedagogo junto ao corpo docente e discente, de modo a contribuir para articulação de metodologias e orientações na elaboração de Currículo Profissional, como possíveis formas de concretização da integração entre Educação Profissional e o Ensino Médio.

De acordo com Libâneo (2010, p. 62), o trabalho do pedagogo segue “operando uma interseção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e o de sala de aula”. De acordo com o Código Brasileiro de Ocupações do Pedagogo (CBO- 239415), compete ao pedagogo: Compreender o contexto; Respeitar as diversidades; Criar espaços para o exercício da diversidade; Trabalhar em equipe; Administrar conflitos; Respeitar a alteridade; Estimular a criatividade, o senso de justiça, o senso crítico, o respeito mútuo e os valores estéticos; Demonstrar versatilidade e flexibilidade, entre outras.

Assim sendo, o pedagogo tem, ao mesmo tempo, uma capacitação científica, técnica e humana que lhe dá condições de mitigar situações, sejam elas individuais ou em grupo, que degradam os sujeitos ao serem submetidos a representações e práticas determinadas pelas diferenças do capital econômico, do sexo, da idade, do gênero, da raça entre outros, proporcionando o atendimento ao grau de abrangência e diversidade da ação profissional do pedagogo, tendo em vista sua prática mediadora de transformação social.

Segundo Gadotti (2012, p. 13), a competência docente vai além de competências pessoais e técnicas, pois é fundamental que o profissional pedagogo tenha a capacidade de apreender os conhecimentos científicos, específicos da sua área, fundamentados no seu compromisso político:

A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político. Porque competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes ‘em geral’, mas somos competentes para uma classe e não somos para outra.

Considerando a necessária competência docente, para ser capaz de estabelecer o sentido do ensino médio integrado ao integrar, ciência, cultura, tecnologia e seus

entrelaçamentos, é desejável que o profissional tenha uma formação específica, possibilitando a construção da articulação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, tendo como ponto de partida a realidade mais ampla. A partir dessa concepção pressupõe-se o rompimento do paradigma da racionalidade técnica e da hierarquização das disciplinas presentes na maior parte dos programas de formação.

De fato, a nova competência docente revela-se como capacidade de buscar no seu fazer pedagógico o trabalho coletivo entre os professores de outras áreas, constituindo uma relação que não é mais solitária, pois os conhecimentos advindos de determinada disciplina só farão sentido a partir de suas conexões com o conhecimento do homem para o homem.

A prática do pedagogo nessa concepção abrangente se manifesta através da construção e aplicação de projetos integradores, objetivando a articulação dos saberes e a prática social, sendo que “[...] o pedagogo, possui um papel importante na forma como as disciplinas escolares são concebidas nos currículos escolares e sua articulação na prática das escolas” (CHUDZIDZIJ; CAMPOS, 2017, p. 101).

De acordo com Gasparin (2007, p. 03):

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam, e, frequentemente proporcionam a perda da totalidade, busca-se cada vez mais, a unidade a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como apreensão crítica das diversas dimensões da realidade.

Sob esse enfoque, defende-se uma nova prática pedagógica que privilegie as práticas sociais e suas correlações dentro de uma totalidade dinâmica, sendo o conhecimento apropriado de forma integral, delineando uma metodologia dialética na construção do conhecimento escolar. A finalidade do conteúdo escolar é um novo aspecto a ser considerado, e não mais a sua utilidade imediata para atender apenas ao mercado de trabalho.

É exatamente essa a razão pela qual se considera a formação do pedagogo como uma construção inacabada, não em termos de má formação acadêmica e, sim, no sentido de que há sempre a reconstrução de conhecimentos que necessitam de novas ferramentas, novos meios, novas possibilidades de ensinar os sujeitos, que, por sua vez, apresentam constantes necessidades formativas frente ao novo contexto social que está sendo revelado pelos próprios sujeitos.

Cumprе destacar que o avanço na discussão acerca da formação docente inicial e continuada, bem como na valorização docente, teve início no século XX, mas foi no século XXI que as políticas públicas evidenciaram a complexidade da formação desses atores

sociais. Portanto, a formação dos profissionais da educação, tendo como base a qualidade social e o compromisso político com as transformações sociais, é um fenômeno recente que vem cada vez mais ganhando importância quando se trata dos problemas na educação em termos do processo educativo.

Essa direção apontada, alicerçada em uma nova concepção de educação, deve promover e desconstruir a aparente igualdade de ensino transmitido de forma democrática para todos os alunos que a escola demonstra possuir, reorientando o processo da prática docente com ações planejadas em conjunto para trabalhar as diversidades nos espaços da escola, pois “atualmente somente dominar o conhecimento historicamente produzido não é suficiente. É preciso compreendê-lo, adequá-lo à realidade e ter competência para saber lidar com situações adversas [...]” (CHUDZIDZIJ; CAMPOS, 2017, p. 80).

Engajar-se no movimento que tem como objetivo o fortalecimento da unidade entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, significa a rejeição do personalismo e do autoritarismo historicamente herdados. Em tal perspectiva, a nova identidade do curso de Pedagogia orienta-se pela formação do ser humano vista como construção contínua que busca na subjetividade a base para a constituição do ensino que, por sua vez, configura-se como produção humana pensada numa dimensão de totalidade. Essa relação constitui-se num processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento, consubstanciando-se na práxis, como síntese da formação do educador.

Na reforma da política educacional, o eixo “formação de professores” ganhou contornos importantes para a organização escolar. As políticas públicas reformulam suas metas, programas, projetos e ações, sendo que nesse novo processo, o professor e sua formação ganharam ênfase ao se almejar uma educação crítica e emancipadora.

Muitas vezes, a educação não consegue atingir o seu objetivo, o que torna o fazer do pedagogo desafiador, tendo em vista o seu importante papel de articulador e sujeito do processo de planejamento e organização pedagógica. Por isso, é necessário conhecermos a formação de outros atores desse processo como é o caso do professor que atua na EPT, como forma de ajudar o pedagogo na intermediação de ideais, e na luta pela efetivação do Currículo Integrado.

Atualmente, ainda não há no Brasil políticas públicas efetivas cujas ações contemplem a formação específica de professores para atuarem na EPT, menos ainda para atender aos parâmetros da concepção de educação humana integral. De acordo com Lei n. 11892/2008 (art. 6º), o que se tem, na verdade, são pós-graduações e complementações pedagógicas, principalmente oferecidas pelos IF's, que têm entre suas finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; Essa realidade é determinante para ações docentes esvaziadas, muitas vezes, de uma base pedagógica orientadora de práticas que respondam as exigências e peculiaridades da EPT (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo documento, dentre os objetivos dos Institutos Federais há a manifestação, não prioritária, da promoção de cursos de formação do docente para atuar na EPT, apontado pelo art. 7º, inciso VI, alínea b: “ministrar em nível de educação superior: cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Mesmo diante da expansão da oferta da Educação Profissional oferecida pelos Institutos Federais, a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino não tem sofrido avanços em termos de oferta de cursos que promovam a qualificação profissional específica.

As indagações referentes a formação docente para atuar na EPT, tendo em vista a busca pela integração dos saberes gerais com os saberes inerentes ao mundo do trabalho e do direcionamento de novas práticas educativas, revelam novas reflexões acerca dos paradigmas lineares de visão fragmentada, que separam o sujeito do objeto, em uma sociedade cujos desafios e complexidades não podem ser enfrentados com um modelo meramente funcional de pensar e fazer educação.

A verdade é que mesmo diante das transformações na sociedade, como no seu modo de produção, na divisão de trabalho, o nosso sistema de ensino ainda permanece refratário a mudanças, uma vez que são muitas as resistências a um modelo integral de formação docente. Uma prática docente coerente para o alunado atual deve privilegiar o pensar crítico, que busca exercer tarefas de ensino-aprendizagem direcionadas no sentido de formar convicções, princípios que orientam a prática humana dos alunos frente aos problemas e desafios da realidade social.

Há a necessidade de novos debates e perspectivas acerca da importância da formação inicial do professor da EPT, e a efetivação de uma política pública que consolide, na e pela realidade concreta, uma educação voltada para o mundo do trabalho, que não é mais nem

formação propedêutica, nem formação específica e, sim, uma Educação Humana e Integral, comprometida com a transformação social. Como afirmam Souza e Rodrigues (2017, p. 632):

[...] os professores que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não têm uma formação acadêmica para lecionar nos cursos técnicos e tecnológicos: os professores bacharéis chegam sem uma base pedagógica; já os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação.

No entanto, os desafios vão para além da qualificação docente e requerem também compromisso da gestão educacional, condições materiais, entre outros; mais ainda, é imprescindível que os atores educacionais reflitam, coletivamente, sobre a função social da instituição orientada pela ideia de transformação da realidade.

Essa perspectiva se revela na medida em que as novas competências exigidas pela sociedade refletem o valor dado à capacidade de transformar o meio a partir de um exercício livre da cidadania. De acordo com Alarcão (2011, p. 20) “[...] temos que reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação em conhecimentos sólidos”.

Essa concepção aponta para a formação geral e integrada, a qual exige um fazer pedagógico pautado na construção de conhecimentos em bases científicas e humanas, em que uma complementa a outra, uma vez que, ao mesmo tempo em que o homem precisa ter conhecimentos técnicos sobre os conteúdos culturais, também necessita relacionar o que aprendeu em seu meio através da interação social.

Sem estas bases, que devem ser privilegiadas no plano didático pedagógico, a formação dos sujeitos estará comprometida por uma concepção estruturante de Currículo voltado para apreensão unilateral de conhecimentos das ciências, letras e artes restringindo a visão de formação humana integral a uma educação propedêutica. Pois “só uma ciência verdadeiramente comprometida com a transformação da sociedade interessa à classe oprimida” (GADOTTI, 2012, p. 13).

Na Formação Humana e Integral, enquanto objetivo da educação emancipadora, o ensino deve ter como ponto de partida a própria condição humana, como forma de direcioná-lo às expectativas, necessidades, fragilidades, entre outras características correspondentes à essência humana.

Portanto, a prática de trabalhar com a educação supõe a formação docente inicial e continuada como uma das principais exigências discutidas nos debates educacionais sobre a EPT, pois este ensino trata de especificidades que, em geral, não são contempladas em uma

formação didática para uma prática integradora, como esclarece a afirmação de Fonseca (2017, p. 172):

Formação docente é uma temática complexa de ser discutida e, quando a vinculamos ao âmbito da EPT, ela se torna ainda mais complexa, porque está ligada à diversa formação profissional – licenciados, bacharéis, técnico, tecnólogo. Nesse sentido, é preciso considerar a especificidade de cada formação, e conseqüentemente, de cada profissional, para discutir a formação docente necessária para atuar na EPT.

Faz-se necessária uma formação ampla, sem ser generalista e homogênea, dando tratamento aos conteúdos socialmente úteis, estabelecendo critérios de relevância social e histórica para que haja a construção coletiva de conhecimentos significativos por meio de ferramentas cognitivas que contribuem para a apreensão autônoma dos conhecimentos.

No âmbito da EPT, Fonseca (2017, p. 174), sintetiza as dificuldades apresentadas pelos professores que atuam em uma instituição federal de ensino:

Ora, se a função do IFRN é formar cidadãos sob uma perspectiva omnilateral e de formação humana integral, pensando nessa perspectiva, deveria ofertar formações pensando nas melhorias que estas podem trazer aos seus profissionais. Em contrapartida, se o professor apresenta dificuldade em trabalhar sob a concepção que o IFRN exige, é preciso que busquem saberes necessários para atuar na EPT, e atender as exigências institucionais [...].

Diante disso, a formação docente deve ser constituída a partir da função social da instituição e sua necessidade de integração à prática da educação profissional. Isso porque, muitas vezes, na prática docente são reveladas as inabilidades de muitos profissionais em articular conhecimentos gerais aos específicos, seja no âmbito em que o saber se constitui ou em um contexto mais amplo. “A valorização dos profissionais passa pela formação continuada de todos os envolvidos, dessa forma, o pedagogo, como articulador da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), deve ser visto e valorizado com a importância que a sua atuação exige” (CHUDZIDZIJ; CAMPOS, 2017, p. 91).

Nesse sentido, é pertinente a discussão sobre a formação de professores, uma vez que reveladas as deficiências, podemos situar o contexto em que o pedagogo atua e a forma pela qual ele poderá interagir e ajudar na construção de meios que possibilitem o diálogo entre esses atores, os conteúdos e as ações.

Entendemos, pois, que a concepção de homem a ser formado pela escola ainda está fortemente atrelada a satisfazer a lógica do capital, como afirma Moura (2014, p. 26-7):

Esta concepção de homem é radicalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar política mente como sujeitos nas esferas públicas e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Embora nos dias atuais não haja um consenso em torno de fornecer efetivamente uma educação baseada na ideia de formação humana, a educação, em geral, para atender ao seu objetivo formativo requer dos docentes habilidades técnicas e humanísticas, tendo em vista o contexto atual, exigente e demandante de conhecimento, ao qual a sociedade está submetido. A escola é permanentemente desafiada a mudar suas estratégias, seus meios em prol da ideia de formação omnilateral, pois “este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro de um todo social” (GASPARIN, 2007, p. 3).

Ao analisarmos esta afirmação, verificamos o quanto é essencial a prática do pedagogo no processo de compreensão dos conteúdos escolares, pois se o docente é o agente que efetiva o ensino na sala de aula, é o pedagogo, em sua ação pedagógica, que organiza a construção do Currículo e as atividades a serem trabalhadas em conjunto com os outros agentes educativos.

O pedagogo pode contribuir positivamente nos espaços dos IF's, como explica Libâneo (2010, p. 61):

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Portanto, nesse estudo, embora haja outros profissionais que atuam no espaço dos IF's, focalizaremos apenas os pedagogos de formação por sua experiência acadêmica, profissional e pessoal, possibilitando-nos observar como a intencionalidade do seu trabalho é concebida e interpretada dentro do processo escolar direcionado aos alunos, docentes, técnicos e comunidade.

Assim, dentro do universo amostral, os sujeitos da pesquisa foram 04 (quatro) pedagogos de formação que trabalham no Núcleo Pedagógico no cargo de Pedagogo no IFAM- CMZL. Três deles prestaram concurso no ano de 2014 e somente uma entrou no Instituto em 2008. Essa escolha foi determinante para esclarecer a prática desse profissional

com vista à efetivação do Currículo Integrado, pois a qualidade das respostas dos investigados nos trouxe maior consistência aos resultados obtidos. Em nossas análises de campo vimos que as concepções dos sujeitos pesquisados se constroem a partir de suas diferentes realidades e do próprio exercício do trabalho.

### 3 CONTRUINDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Para alcançarmos os objetivos propostos pelo presente estudo, utilizamos o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa qualitativa, onde o nosso cenário foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Zona Leste. Os sujeitos da pesquisa foram pedagogos que atuam na EPNM que, por meio da entrevista semiestruturada e posterior análise de seus conteúdos, nos possibilitaram extrair suas percepções acerca do Currículo Integrado e como se efetiva sua prática profissional.

#### 3.1 Local de Estudo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Zona Leste (IFAM-CMZL), localizado na Alameda Cosme Ferreira, 8045 - São José Operário, Manaus – AM (figura 01). O Campus Manaus Zona Leste teve suas origens vinculadas à antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus, sediada no Estado do Acre e criada pelo Decreto no. 2.255 de 30 de maio de 1940. A Instituição trazia no seu bojo a oferta de Aprendizado Agrícola.

Figura 01 – Fachada das instalações físicas do prédio do IFAM– CMZL.



Fonte: próprio autor (2020)

Suas atividades tiveram início em abril de 1941, porém através do Decreto Lei no. 9.758, de 5 de setembro de 1946, foi transferido para o Amazonas, onde tornou-se a Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Contudo, em 1967, por meio do Decreto no. 731, transformou-se em Ginásio Agrícola do Amazonas, deixando assim de ser regulada pelo Ministério da Agricultura, passando para o Ministério da Educação e Cultura.

Consecutivamente, no ano de 1972, através do Decreto no. 70.513, recebeu a denominação de Colégio Agrícola do Amazonas, instalando-se no seu atual endereço, na Zona Leste da cidade de Manaus (figura 1). Foi por intermédio do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1978, que a instituição passou a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Manaus. Tempos depois, através da Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993, transformou-se em autarquia educacional em regime internato, vinculada agora ao Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC, conforme os termos do art. 2º, do anexo I, do Decreto no. 2.147, de 14 de fevereiro de 1997 (BENTES, 2015).

Com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciou-se o processo de implantação de novas unidades, não só no Amazonas, como também, em todo o Brasil. Houve, assim, a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais (IF), compondo a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ou seja, a partir dessa Lei a então Escola Agrotécnica Federal do Manaus passou a fazer parte da composição da rede federal, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus – CMZL.

Dentro desse contexto de estudo, nosso universo amostral contou com 04 (quatro) sujeitos (pedagogos): 03 (três) pedagogas atuantes no ensino médio integrado e 01(um) atuante nos cursos subsequentes e Proeja.

### **3.2 Tipologia da pesquisa**

A presente pesquisa busca pensar ações direcionadas à prática do pedagogo no que se refere a consolidação do Currículo Integrado dentro da EPTNM. Esta pesquisa se concentra na Linha 02 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, que se ocupa da “organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT, a qual trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica”.

Dentro da Linha 02 esta pesquisa vincula-se ao macroprojeto 6 “Organização de espaços pedagógicos na EPT”, que, por sua vez, abriga projetos que trabalham questões relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT, sob o olhar investigativo de suas

relações e suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais nele inseridos.

Diante da temática e do referencial teórico que nos alicerça, acreditamos que o uso da abordagem qualitativa da pesquisa foi fundamental para buscar respostas reais para os problemas levantados durante a estruturação do trabalho. Para Minayo (2010, p. 57), a pesquisa qualitativa “[...] se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções, das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...]”.

Considerando que nossa proposta de trabalho é averiguarmos qual é o papel do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado na EPTNM, este tipo de abordagem é mais pertinente, devido à necessidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa, de maneira que expressem suas percepções, opiniões e porque não, dúvidas, em relação ao seu universo de trabalho, ao longo do tempo.

Em relação aos objetivos, a presente proposta caracteriza-se como descritiva por proporcionar mais familiaridade com o problema, torná-lo mais explícito para construir hipóteses (GIL, 2002). Quanto à estratégia de pesquisa, escolhemos o estudo de caso, por acreditar ser o meio mais adequado de compreender os processos intrínsecos, complexos e peculiares ao universo escolar. De acordo com Yin (2005, p.32), o estudo de caso é definido como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...]”.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa permite a compreensão do evento estudado e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de teorias genéricas a respeito do objeto pesquisado, preservando os aspectos essenciais que caracterizam o contexto da vida real, pois a descrição dos fatos e de situações tem como objetivo o esclarecimento do fenômeno estudado, bem como comprovar ou confrontar relações evidenciadas (FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 11-2).

Cabe destacar que, conforme supra referenciado, para a análise do cenário de atuação do pedagogo frente às suas atribuições do cargo utilizamos um levantamento documental estruturado inicialmente a partir dos seguintes instrumentos: Lei de Criação dos Institutos Federais (11.892/2008); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017/8); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (CNE/CP 01/2006). Dessa forma, esses elementos nos nortearam na busca de uma aproximação com nosso objeto de estudo, o pedagogo.

A pesquisa documental, importante para a nossa pesquisa, nos permitiu a elaboração das análises e interpretações da legislação pertinente à formação e atuação do pedagogo no Brasil e suas relações com prática concreta do dia a dia. De acordo com Gil (2002, p. 46) “[...] há de se considerar que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa [...]”.

Portanto, seguimos o nosso percurso investigativo com a explicitação da análise e interpretação dos dados, cuja atividade visa transformar os dados coletados pelo levantamento bibliográfico e documental com o objetivo de identificá-los dentro de um processo empírico (análise das falas dos sujeitos da pesquisa).

### **3.3 Análise e interpretação dos dados**

Considerando o nosso percurso investigativo, foram construídos como instrumentos de exploração de campo: um roteiro de entrevista semiestruturada e um roteiro para observação, onde foram preliminarmente definidos os elementos a serem observados, tais como: o comportamento gestual dos participantes, conversas informais, expressões, etc., que se referem à problemática do pedagogo e Currículo Integrado, onde todos os elementos extraídos foram devidamente anotados no diário de campo. Como destaca Minayo (2010, p. 194), é necessário anotar todas as informações que não estejam dentro do roteiro da entrevista: “[...] observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema [...]”.

Marconi e Lakatos (2003, p. 195), definem a entrevista como “[...] um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social [...]”.

As entrevistas foram todas gravadas em áudio e depois integralmente transcritas. Elas aconteceram em um período de dois meses, entre setembro e outubro de 2019, de forma individual, agendada e com duração prevista de 20 a 30 minutos para cada entrevistado. As entrevistas ocorreram em local de fácil acesso e escolhido pelos ouvintes: setor pedagógico, ou então, nas salas individualizadas da biblioteca do CMZL. Ao total, foram transcritos duas horas e quarenta minutos de falas.

Embora não seja de conhecimento de muitos pesquisadores, toda e qualquer pesquisa com seres humanos implica riscos, por menores que sejam. Neste sentido, seguindo as

orientações deliberadas por Rates; Costa e Pessalacia (2014, p. 496), além de outras normativas (BRASIL 2012; BRASIL, 2016), esta pesquisa foi direcionada em tempo hábil ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Amazonas, localizado na rua Ferreira Pena, n.1009, Prédio da Reitoria, Bairro Centro, Manaus-AM, e aprovado pelo parecer n 3.655.338 de 22 de outubro de 2019.

Considerando a necessidade de evitar ou minimizar possíveis riscos, algumas ações foram tomadas no sentido de contorná-los, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2012; BRASIL 2016): (1) todos foram informados sobre a confidencialidade dos dados pessoais; (2) os sujeitos entrevistados não foram identificados pelo nome usual; (3) a entrevista foi interrompida quando, por algum motivo, os sujeitos solicitaram; (4) fizemos a leitura dos TCLE; (5) destacamos que em caso de necessidade, todos poderiam procurar ajuda psicológica, durante e depois do processo de coleta de dados; (6) realizamos as entrevistas individuais em local de comum acordo entre as partes, em tempo pré-determinado e agendado; (7) frisamos a importância do sigilo das informações e; (8) destacamos que a qualquer momento poderiam deixar de participar da pesquisa, caso achassem necessário (RATES; COSTA; PESSALACIA, 2014, p. 496).

Informamos também que, após a transcrição todos tiveram uma cópia de suas falas e foram notificados de que ficarão com um exemplar do produto final: dissertação com o produto encartado – Guia informativo.

Além das medidas descritas acima, as perguntas foram feitas de maneira aberta, possibilitando ao entrevistado buscar seu próprio entendimento acerca daquilo que deseja expressar como resposta; procuramos manter flexibilidade para modular os diálogos, caso sentíssemos tal necessidade, considerando sempre os objetivos da pesquisa, assim como os devidos desdobramentos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.197), neste tipo de entrevista “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão.

Cabe ainda destacar que, para fim de manter a singularidade e especificidade dos sujeitos envolvidos no âmbito dessa pesquisa, cada sujeito foi correlacionado a frutos nativos da Flora Amazônica, levando-se em conta toda a sua força, peculiaridade e resistência intrínseca frente aos desafios impostos pela diversidade dos fatores ambientais. É nessa “celeuma frutífera” e complexa, análoga ao universo escolar, que buscamos dar voz a esse profissional que intermedeia o processo de ensino e aprendizagem. No quadro 01 encontramos cada uma das denominações atribuídas aos diferentes sujeitos da pesquisa.

**Quadro 1** – Denominação dos sujeitos da pesquisa a partir da sua correlação com frutos da biodiversidade amazônica.

Sujeitos da pesquisa	Correlação
Pedagoga 1	Cajá ( <i>Spondias mombin</i> L.)
Pedagoga 2	Bacuri ( <i>Platonia insignis</i> Mart.)
Pedagoga 3	Buriti ( <i>Mauritia flexuosa</i> Mart.)
Pedagoga 4	Bacaba ( <i>Oenocarpus bacaba</i> Mart.)

Como componente da biodiversidade da Amazônia, seus frutos nativos representam o grande potencial sustentável da natureza; além disso, seu cultivo agrega valor para a sustentabilidade, emprego e renda para comunidade local. Os frutos nativos representam espécies que se desenvolvem tanto em grupo quanto isoladas, cujas árvores são frondosas e resistentes às mais adversas situações climáticas, peculiares dessa região. Os frutos: Cajá, Bacuri, Buriti e Bacaba, que usamos na nomenclatura dos sujeitos da pesquisa, representam algumas dessas espécies de frutos genuinamente nativos, de sabor e aromas fortes, cujo consumo pode ser *in natura* ou em forma de sucos e de geleias, sendo também reaproveitados os seus caroços na fabricação de óleos e artesanatos pela comunidade local (SHANLEY, 2005).

Esses frutos representam também os desafios da complexidade da sustentabilidade da floresta Amazônica, com suas grandes perdas (desmatamento, queimada, prática do garimpo, etc), impulsionadas pelo frequente enfraquecimento das ações de proteção ambiental por parte de gestores públicos.

Contudo, em uma analogia desses frutos com a prática do profissional pedagogo, fazemos de forma simbólica uma alusão à sua força, perseverança, criatividade e atitude, bem como sua representatividade social frente às dificuldades de combinar diferentes fatores que dizem respeito à Formação Humana e Integral.

Em geral, as perguntas abertas podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, fato que contribui para o aumento na riqueza de informações. Nesse sentido, partimos da concepção de Szymanski (2018, p. 12), que concebe a entrevista como “[...] fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativa, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Ao considerar essas dimensões, a intenção do entrevistador transcendeu a mera busca por informações, criando situações de confiança e credibilidade, para que entrevistado se

sentisse à vontade para externar suas opiniões, seguindo um roteiro de entrevista, no caso, previamente delineado e elaborado como se observa no quadro 2 abaixo:

**Quadro 02** – Roteiro da entrevista aplicada aos pedagogos no Instituto Federal –CMZL

**IDENTIFICAÇÃO**

A- Nome:

B- Sexo:

C- Tempo de Serviço:

C- Formação Acadêmica:

- 1) Como sua formação inicial está presente no trabalho que você faz hoje?
- 2) O que motivou sua escolha para atuar como pedagogo (a)? Para você qual a maior dificuldade desta profissão? E quais aspectos positivos você destacaria?
- 3) Em sua opinião, como o pedagogo para atuar na Educação Profissional e Tecnológica deveria ser capacitado para exercer sua função?
- 4) Quais as principais funções de uma pedagoga na instituição que trabalha.
- 5) Dentro de suas atribuições, o que você considera essencial para o bom empenho de seu trabalho na instituição?
- 6) Já atuou como pedagogo (a) em outra instituição? Se sim, percebeu mudanças em relação a sua atuação no Instituto Federal?
- 7) O que é Currículo Integrado para você?
- 8) Como você lida com o Currículo dentro de suas funções?
- 9) Você acha que a proposta do Currículo Integrado na EPTNM ajuda ou prejudica o trabalho de um pedagogo? De que maneira?
- 10) E para o alcance de uma Educação Humana e Integral? O Currículo Integrado traz melhores resultados ou acha que o Currículo tradicional que conhecemos é melhor? De que maneira?

Fonte: produção da própria autora (2019).

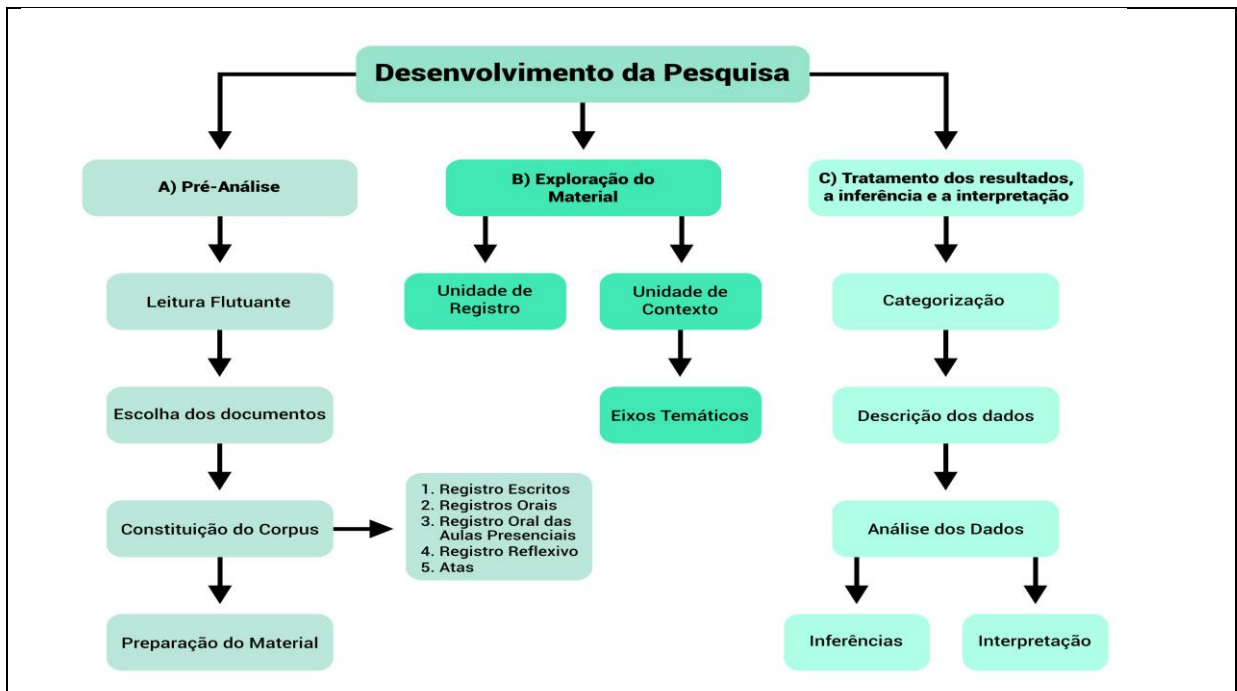
Os dados coletados pelas entrevistas foram amparados pelos decretos, leis e diretrizes nacionais que norteiam a educação brasileira e balizaram nosso referencial teórico, entre os quais: a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional-LDB, nº 9.394.96; Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica; Lei nº 11.892 de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, entre outros. As informações dos participantes da pesquisa, em relação ao seu comportamento gestual durante

a realização das entrevistas foram anotadas no diário de campo; por outro lado, suas falas foram armazenadas em áudio (gravadas) para posterior transcrição. O uso do diário de campo nos ajudou a lembrar detalhes e pormenores das entrevistas que não podiam ser identificados somente pelas falas.

Posteriormente à transcrição das falas dos entrevistados, partimos para a análise de conteúdo, considerando, sobre esse procedimento metodológico, as orientações que encontramos na obra de Bardin (2009). Para a autora, a metodologia consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Esta técnica se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos que contribuem para a descrição do conteúdo das mensagens. Além disso, a técnica nos permite fazer “inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (FRANCO, 2018, p. 25-6).

Ao seguir os procedimentos estabelecidos por Bardin (2009), elaboramos a análise e interpretação dos dados por meio da Análise de Conteúdo e consideramos sua organização em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e; c) o tratamento dos resultados composto pela: inferência e a interpretação. O esquema abaixo apresenta todas as fases de desenvolvimento da análise de conteúdo proposta pela autora, de maneira sumariada (figura 02):

**Figura 02** – Etapas de desenvolvimento da Pesquisa de acordo com a análise de conteúdo



Fonte: adaptado de Bardin (1977, p.102)

Para esse constructo, fizemos uso também do procedimento intuitivamente conhecido como leituras flutuantes, recorrendo à leitura dos documentos oficiais e do material teórico

que retratam a problemática da efetivação do Currículo Integrado, objetivando o conhecimento das ideias e das relações envolvidas no contexto da EPT e que constituem o corpus da pesquisa. No que tange ao Currículo Integrado, partiu-se para a organização não sistematizada, como forma de apreender e extrair os elementos importantes e essenciais para as próximas fases da análise. De acordo com Franco (2018, p. 53) “a pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem como objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados [...]”.

A exploração do material, como fase da descrição analítica, teve como unidade de registro as perguntas do roteiro da entrevista pré-estabelecida, uma vez que o objetivo do trabalho consistia em identificar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM; essas categorias foram organizadas de modo a considerar os pressupostos do objetivo apresentado como forma de possibilitar a qualidade das interpretações e inferências.

A partir da explicitação das respostas dadas às questões abordadas pelas entrevistas, foram elaboradas categorias que agrupamos em grandes temas e que perpassaram as várias categorias que permitiram discutir questões de acordo com o agrupamento delineado.

Observamos a troca de experiências vivenciadas pelos pedagogos como uma modalidade formadora sistemática. No entanto, não foram desconsideradas ações que apontam para a busca pessoal e as relações que se estabelecem no exercício da função. Para Franco (2018, p. 64), “[...] neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca de uma resposta específica do investigador [...]”.

Assim, a partir dos registros escritos, as respostas que não se enquadraram nessas categorias não foram consideradas por não responder aos nossos interesses específicos, pois as discussões estabelecidas deviam ser aprofundadas para que a compreensão do fenômeno investigado tivesse uma conexão com contextos mais amplos.

O tratamento dos resultados compostos pela inferência e a interpretação destinada ao tratamento dos resultados foram o momento em que ocorreu a síntese e o realce das informações. Para a análise utilizamos trechos dos depoimentos, o que nos deu embasamento para as interpretações e nos permitiram fazer interpretações inferenciais.

Como destaca Bardin (2009), a terceira fase destinou-se ao tratamento dos resultados, onde ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica na

explicitação da compreensão construída dos possíveis entraves dentro do processo de construção do Currículo Integrado, bem como de sua efetivação na EPTNM.

No contexto do presente estudo, a pré-análise dos dados ocorreu a partir da análise de todas as falas transcritas dos 04 (quatro) sujeitos da pesquisa, assim como dos documentos oficiais e do referencial teórico, todos voltados para investigação do papel do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado. Neste sentido, essa fase da análise objetivou a operacionalização e a sistematização das ideias subsequentes no decorrer do processo investigativo. Sinalizamos também que os dados escolhidos dentre os documentos que constituíram o *corpus* da pesquisa (entrevista, observação de campo e referencial teórico) passaram pelos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência ao tema estudado.

Consecutivamente, durante a fase de exploração do material supracitado, ou seja, fase de codificação e aplicação das decisões tomadas em relação à pesquisa, não verificamos a necessidade de buscar outras fontes teóricas. Assim, como forma de aplicar nosso recorte da pesquisa, partimos para criação, ou isolamento das unidades de registro, que no nosso caso foi constituída por palavras como: Pedagogo; Currículo Integrado; Formação inicial e continuada; Formação Humana e Integral, Prática Docente e Organização Curricular. As unidades de registro são a “menor parte do conteúdo, ou seja, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2018, p. 18). Sequencialmente foram elencadas as unidades de contexto, como forma de compreensão e codificação exatas das unidades de registro, ou seja, cada unidade de contexto foi constituída por diversas unidades de registro, que, por conseguinte, deram origem às categorias de análise.

No trabalho com os dados brutos, durante a criação das unidades de registro e de contexto, tomamos os devidos cuidados para que eles não perdessem seu real significado, uma vez que seriam interpretadas sem nenhuma informação adicional (MORAES, 1999 p. 5).

Por último, chegamos à fase de tratamento dos resultados, momento em que partimos para a realização das inferências e interpretações dos resultados. Assim, utilizamos os resultados brutos, que foram tratados a fim de se tornarem mais significativos e válidos dentro do universo da pesquisa. Em virtude da valorização da subjetividade dos sujeitos da pesquisa, bem como dos recortes empregados na constituição do quadro de resultados, não houve a necessidade de aplicação de teste estatístico para darmos vazão às ideias contidas em suas falas.

Dessa forma, a categorização dos dados aconteceu por critérios de semelhança e discrepância, previamente estabelecidos no processo, a partir do contexto abordado nas

questões contidas no roteiro das entrevistas (quadro 02). Ainda sobre o processo de categorização, Moraes (1999, p.6) afirma que esta fase corresponde a “[...] uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo [...]”.

Uma vez que nossa pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa, a descrição dos dados foi estruturada para cada uma das categorias elencadas através da redação de um texto síntese, o qual teve por finalidade expressar o conjunto dos diferentes significados contidos nas distintas unidades de análise. Para tanto, no capítulo subsequente estão apresentados cada uma das categorias, assim com seus textos-síntese.

Para a interpretação dos dados utilizamos não apenas o carácter descritivo dos acontecimentos contidos na mensagem. Buscamos uma interpretação mais aprofundada por meio de inferência e interpretação dos dados. Através de inferências conseguimos estabelecer hipóteses inferenciais e traçarmos limites entre os nossos achados na referida amostra (quatro pedagogos) e estabelecemos extrapolações para uma população de pedagogos de outros Institutos Federais. De certa forma, inferir na amostra significa a extrapolação das conclusões de um grupo específico para uma população mais ampla (MORAES, 1999, p. 9).

Buscando a compreensão das informações obtidas nas falas e nas observações de campo, partimos para a interpretação dos dados, ou seja, analisamos além dos conteúdos manifestos, os conteúdos latentes. Dentro do movimento interpretativo as teorias foram levantadas a partir das bases teóricas, apontadas no capítulo de Referencial Teórico, assim como dos dados obtidos e das categorias estabelecidas.

Em suma, a análise dos conteúdos dos dados coletados nos direcionou na busca de respostas à questão fundamentadora da pesquisa (Quais são as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM no âmbito do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) Campus Zona Leste (CMZL)), bem como alcançar aos nossos objetivos propostos.

#### **4 RELATOS FRUTÍFEROS DA PRÁTICA DO PEDAGOGO**

Ao adentrarmos no campo de pesquisa, todos os sujeitos foram informados da real motivação e dos objetivos deste estudo. Além disso, explicitamos a temática em pauta: A participação do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado na EPTNM, ou seja, buscou-se pela inserção dos sujeitos no universo da pesquisa.

Sendo assim, este espaço visa destacar o relato dos profissionais pedagogos no devir de sua prática profissional no Instituto Federal de Educação e diante das atuais perspectivas voltadas para os novos paradigmas da educação, que determinam a reformulação, bem como a renovação do ensino frente à efetivação do Currículo Integrado e o papel do pedagogo na sua efetivação.

Como sinalizado e explicitado no capítulo sobre a metodologia utilizada, a análise dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas previamente por nós elaboradas e respondidas pelos pedagogos que participaram da pesquisa. Esse processo foi sempre modulado pela natureza dialética das relações entre conceitos e práticas concretas, com o intuito de extrair as principais experiências pedagógicas oriundas das vivências dos pedagogos, visando compreender as percepções que permeiam sua prática concreta cotidiana, em específico no universo da EPTNM, do IFAM-CMZL. Ao todo, os quatro respondentes (Cajá; Bacuri; Buriti e; Bacaba – Quadro 01) foram submetidos a dez questões contidas no roteiro de entrevistas (Quadro 02).

O exercício de ouvir os pedagogos exigiu uma escuta atenta, sensível e crítica, sem que suas falas fossem interrompidas, deixando-os à vontade para que pudessem se expressar, inclusive em seus anseios. Foi preciso uma imersão na legislação da educação, como a LDB-9.394/96, além da consulta a diversas obras inerentes ao tema. Para tanto, destacamos: Moura (2007); Libâneo (2010); Sacristán (2013), entre outros autores, cuja contribuição nos possibilitou sustentar a interpretação das falas, bem como dar organicidade ao debate entre conhecimento empírico e teoria, na perspectiva das práxis.

As narrativas se constituíram em representações da linguagem vivenciada e pensada, demonstrando que o discurso contido nas falas é carregado de significado. Por isso, consideramos que o processo de transcrição das entrevistas não se resumiu simplesmente a um texto transcrito, constituindo-se antes num documento no qual se respeitou a originalidade da fala, a idoneidade do pesquisado, os princípios éticos, bem como a veracidade dos fatos e informações obtidas durante a pesquisa de campo. Neste cenário, fizemos o uso da interpretação dos conteúdos manifesto e latente (FRANCO, 2018, p. 30-1).

Após ouvir atentamente as respostas dos sujeitos, suas falas foram primeiramente analisadas de forma exploratória, considerando o que Bardin (2009) afirma ser a “leitura flutuante”. Uma vez feito o contato inicial, as entrevistas foram organizadas de acordo com a nomenclatura acima descrita.

Tomando como base o objetivo geral da pesquisa, que é investigar a atividade do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado, e a complexidade de se elaborar as categorias

concretas para nos ajudar a organizar os processos da realidade observada, os dados foram organizados de modo que as análises fossem correlacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, e então subdivididas por categorias: iniciais, intermediárias e finais, de acordo com as orientações oriundas das questões abordadas durante a aplicação do roteiro da entrevista.

#### 4.1 O processo de categorização

Para a definição das categorias foram classificados os elementos constitutivos de um conjunto caracterizado por diferenciação, realizando o reagrupamento por analogia, com critérios estabelecidos previamente, no sentido de possibilitar a realização da inferência (BARDIN, 2009). Esse processo de construção e articulação de relações foi constituinte do nosso objeto, cuja reflexão nos proporcionou uma nova tessitura num processo contínuo de diálogo.

##### Desenvolvendo a Categorização Inicial

As categorias iniciais emergiram a partir do recorte das falas dos sujeitos da pesquisa. Assim, ao longo da estruturação elencamos 12 categorias: 1. Formação acadêmica; 2. Formação continuada; 3. Dificuldade em se trabalhar com os docentes, discentes e pais; 4. Percepção profissional; 5. Trabalho de acompanhamento do processo escolar; 6. Prática docente; 7. Organização curricular; 8. Formação Humana e Integral; 9. Integração entre as disciplinas; 10. Formação do pedagogo para atuar na EPTNM; 11. A figura do pedagogo nos IF's e; 12. O pedagogo e o Currículo Integrado. Neste sentido, chegamos à construção do quadro 03:

**Quadro 03** – Desenvolvimento e Organização das Categorias Iniciais

Categorias iniciais	Trechos das falas dos entrevistados
1. A formação acadêmica	“[...] a formação sólida, acadêmica ela te dá condições para você se sentir seguro, de ir buscar lá na academia os fundamentos teóricos, os documentos, estudos, enfim... muita coisa você vai buscar lá na sua formação. Então! a minha formação faz diferença no meu trabalho sim” (Cajá).

	<p>“[...] Eu acredito que a formação acadêmica foi só o norte, o básico das disciplinas [...]” (Bacuri).</p> <p>“Como eu sou pedagogo a formação inicial está presente na minha função do dia a dia que é a de acompanhar o processo de ensino [...]” (Bacaba).</p>
2. A formação continuada	<p>“[...] Porque você deve continuar estudando, ter uma formação continuada, principalmente, para aprofundar os conteúdos” (Bacuri).</p> <p>“[...] preciso sempre estar ligado em novos conhecimentos” (Bacaba).</p> <p>“Mas, a formação aliada aos cursos e aos estudos no centro de reabilitação que era uma clínica e escola me ajudou muito mais” (Cajá).</p>
3. As dificuldades em trabalhar com os docentes, discentes e pais.	<p>“A dificuldade consiste em conciliar o trabalho dos professores com essas orientações, com as reuniões que precisam ser organizadas e que eu preciso que eles estejam presentes [...]” (Cajá).</p> <p>“A maior dificuldade é saber escutar: os pais os alunos, os professores para atender as suas demandas. Ouvir primeiro, tentar entender para depois ajudar. Mas também encontro dificuldade em ser ouvida por eles” (Bacuri).</p> <p>“As dificuldades que temos são com os alunos mesmo, eles não têm tempo para fazer as atividades” (Bacaba).</p>
4. Percepção profissional	<p>“Receber os estudantes, com muitas barreiras e poder acompanhá-los até o final do curso e, ele sair satisfeito com portas se abrindo. Esse é o meu objetivo enquanto educadora: servir e, servir com êxito. Essa é a minha satisfação” (Cajá).</p> <p>“[...] Eu gosto de trabalhar aqui, eu acho que me encontrei. Trabalhar com os adolescentes, a alegria deles, o desafio de trabalhar com eles. É a minha prática que me permite buscar mudanças. Eu preciso ser melhor porque meu trabalho exige conhecimentos novos. Isso me motiva a estudar” (Bacuri).</p>
	<p>“A gente tem uma situação muito próxima de docentes e</p>

<p>5. O trabalho de acompanhamento do processo escolar</p>	<p>discentes. Então, é trabalho pedagógico com os professores, acompanhar planos de cursos, elaborar planos de curso, acompanhar planos de ensino, ver se o que está previsto está sendo feito. Como os estudantes estão dando as respostas na questão da aprendizagem, organizar reuniões com os coordenadores de cursos para tratar da aprendizagem, conselho de classe, reunião de pais” (Cajá).</p> <p>“Atender às famílias, reunião de pais, participamos do conselho de classe, atendemos professores e temos demandas dos alunos [...]” (Bacuri).</p>
<p>6. Prática docente</p>	<p>“Para nossa prática não tem como definir uma forma de trabalhar, não tem uma receita pronta. A gente vai agregando e, as situações e os desafios que vêm me levam a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre aquilo para atuar com êxito e com qualidade” (Cajá).</p> <p>“Trabalhei três anos e, no último ano de faculdade, fui atrás de uma escola particular, minha primeira experiência, em escola particular, trabalhei um ano, me formei e a minha renda dobrou, no segundo ano passei no concurso da SEMED como pedagogo e atuei durante sete anos” (Bacaba).</p>
<p>7. Organização curricular</p>	<p>“A instituição trabalha de forma bem diferente do que foi feito inicialmente no IFAM, ao ser feito a junção do médio com o técnico, mas não é essa proposta do integrado, já melhoramos bastante. Hoje se trabalha com projetos integradores” (Cajá).</p> <p>“[...] Para mim o currículo integrado é uma roupagem nova da interdisciplinaridade” (Buriti).</p>
<p>8. Formação humana e integral</p>	<p>“A formação técnica junto com a formação geral ela te dá uma formação muito mais ampla em muitas áreas do conhecimento” (Cajá).</p> <p>“Acredito que nem um nem outro estão cumprindo. Nem sei se a Educação Humana e Integral pode acontecer de fato, principalmente pelo ensino integrado, está acontecendo hoje a busca por essa realidade, mas a gente não sabe até quando isso</p>

	<p>pode continuar, pode ter outras ideias que mude esse tipo de currículo, volta a ser dividido [...]” (Bacuri).</p>
<p>9. A integração entre as disciplinas</p>	<p>“Então o Currículo Integrado é uma integração, ele tem uma proposta que, aqui, por exemplo, não é tão efetivada” (Bacaba).</p> <p>“Apesar de já existir os itinerários formativos, da base nacional comum e da parte diversificada, aqui, o Currículo Integrado não tem a interdisciplinaridade como deveria acontecer” (Cajá).</p> <p>“[...] seria interessante se formasse o aluno de forma integral, mas, na nossa prática não acontece. Acredito que seria possível em qualquer Currículo tanto básico quanto profissional” (Buriti).</p>
<p>10. Formação do pedagogo para atuar na EPTNM</p>	<p>“A gente vai agregando e as situações e os desafios que vêm me levam a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre aquilo para atuar com êxito e com qualidade. Atuar na educação básica e atuar na educação profissional tem suas diferenças” (Cajá)</p> <p>“Não é porque eu tenho uma graduação na área, eu estou atuando como pedagogo ou que tenho uma especialização ou mestrado, enfim, independente de estar fazendo minha qualificação lá fora, o estudo dentro do teu espaço de trabalho tem que acontecer [...]” (Cajá).</p> <p>“Eu acredito que há diferença de atuação [...]” (Bacaba).</p>
<p>11. A figura do pedagogo nos Institutos Federais</p>	<p>“A figura do pedagogo nos Institutos Federais é muito recente. Era a figura dos técnicos em assuntos educacionais que abraçavam essa função” (Buriti).</p> <p>“O pedagogo nos institutos e até mesmo em outras instituições de ensino, atua de forma muito mais presente na vida dos estudantes e dos pais do que outros profissionais” (Cajá).</p>
<p>12. O pedagogo e o</p>	<p>“O pedagogo tem sempre um olhar diferenciado, mais refinado para as questões de escola, ele é o especialista, é a figura</p>

Currículo Integrado	<p>central na instituição [...]. O papel do pedagogo é refletir sobre esses aspectos, ir além dessas discussões e não se fixar em modismos” (Buriti).</p> <p>“Então aqui! outra competência do pedagogo é acompanhar o PPC- Projeto Pedagógico de Curso, cada curso ele demanda de uma matriz e o perfil do aluno egresso: o que ele precisa aprender, quais são as disciplinas, enfim, o pedagogo acompanha o PPC, ele tem que zelar para que aquilo seja colocado em prática e, também ele acompanha a pesquisa e a extensão” (Bacaba).</p>
---------------------	---

Fonte: produção da própria autora (2020).

### Desenvolvendo a Categorização Intermediária:

Por outro lado, a categorização intermediária foi obtida através do reagrupamento das categorias iniciais, ou seja, pelo processo de aglutinação de ideias concordantes. Nesse sentido, as 12 (doze) categorias iniciais foram afuniladas para convergir, de acordo com suas similitudes, a 4 (quatro) categorias intermediárias: I – Capacitação profissional do pedagogo; II – Dificuldade da prática do pedagogo no espaço escolar; III – Concepções sobre o Currículo Integrado e sua prática no cotidiano escolar e; IV – Atribuições do pedagogo nos Institutos Federais. Para cada categoria foi implementado um conceito norteador adotado no processo de categorização. Todo o processo construtivo se encontra sumarizado no quadro 04.

**Quadro 04** – Desenvolvimento e Organização das Categorias Intermediárias I. Capacitação Profissional do Pedagogo; II – Dificuldades da Prática do Pedagogo no Espaço Escolar; III. Concepções sobre Currículo Integrado e sua prática no cotidiano escolar e; IV Atribuições do Pedagogo nos Institutos Federais.

Categoria Inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
1. A formação acadêmica do pedagogo	Aponta para a contribuição da formação inicial na prática pedagógica efetiva.	
2. A formação continuada	Evidencia a necessidade de buscar novos conhecimentos que possibilitem o entendimento coerente da realidade para intervir	I- Capacitação profissional do

	positivamente.	pedagogo
3. A Formação do pedagogo para atuar na EPNTM	Discute a capacitação do pedagogo para atuar na EPTNM.	
4. As dificuldades em trabalhar com os docentes, docentes e pais.	Ilustra as dificuldades encontradas na prática pedagógica	II- As dificuldades da prática do pedagogo no espaço escolar
5. O trabalho pedagógico com o corpo docente, discente e com os pais.	Salienta a importância do trabalho participativo com corpo escolar e como esse processo é fundamental para o sucesso escolar.	
6. Prática docente	Destaca como é percebida a prática docente para o desenvolvimento profissional	
7. Organização Curricular	Perceber de que forma a organização Curricular do Instituto contempla a integração.	III- Concepções sobre Currículo Integrado e sua prática no cotidiano escolar.
8. Formação Humana e Integral	Indica as concepções dos pedagogos sobre o Currículo Integrado e como ele é trabalhado na prática escolar.	
9. A Integração entre as disciplinas	Salienta a não integração do Currículo no Ensino Médio na modalidade Integrada.	
10. Motivação	Salienta aspectos positivos de sua prática, os quais são determinantes para o enfrentamento das dificuldades em campo.	IV- Atribuições do

11. A figura do pedagogo nos Institutos Federais.	Aponta para o conjunto de atribuições que o pedagogo exerce dentro dos Institutos.	Pedagogo nos Institutos Federais
12. O pedagogo e o Currículo Integrado	Reflete sobre as práticas do pedagogo que se aproximam da construção do Currículo Integrado	

Fonte: produção da própria autora (2020).

### **Chegando às Categorias Finais:**

Ao final do processo de organização das categorias chegamos às categorias finais: I – Formação inicial e continuada e; II – A avaliação da prática do pedagogo na efetiva ou não do Currículo Integrado (quadro 05). Todas as categorias finais também foram precedidas de seus conceitos norteadores.

**Quadro 05** – Desenvolvimento e Organização das Categorias Finais: I – Formação inicial e continuada e; II – Avaliação da prática do pedagogo na efetivação ou não do Currículo Integrado.

Categoria Intermediária	Conceito norteador	Categoria Final
I- Capacitação profissional do pedagogo	As contribuições da formação inicial e a necessidade da formação continuada para a prática pedagógica efetiva.	<b>I – Formação inicial e continuada</b>
II- As dificuldades da prática do pedagogo no espaço escolar.	Evidencia as dificuldades do fazer pedagógico na EPTNM, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade da busca por novos conhecimentos.	
III- Concepções sobre currículo Integrado e sua prática no cotidiano escolar.	Aponta os princípios e conceitos do Currículo Integrado	<b>II – Avaliação da prática do pedagogo na efetivação ou não do Currículo Integrado</b>
IV- Atribuições do Pedagogo nos Institutos Federais	Discute os limites e possibilidades da prática do pedagogo na efetivação ou não do Currículo Integrado.	

Fonte: produção da própria autora (2020).

Em relação à categoria final, Formação Inicial e Continuada, a pesquisa procurou saber dos investigados se a formação inicial, recebida em sua formação acadêmica fundamenta, e ao mesmo tempo, propicia o entendimento quanto a sua prática profissional (formação continuada), no âmbito da EPTNM, em especial quanto à efetivação do Currículo Integrado.

Todavia, quanto à categoria Avaliação da prática do pedagogo na efetivação ou não do currículo integrado, procuramos identificar as diferentes percepções dos pedagogos acerca do currículo integrado e da sua importância para que o estudante seja inserido numa formação profissional mais ampla, em concordância com os princípios pautados na Formação de Humana Integral.

Em linhas gerais, as indagações feitas aos sujeitos da pesquisa contribuíram de maneira direta para atender ao objetivo específico referente à propositura de um Produto Educacional, neste caso, um Guia informativo direcionado prioritariamente a pedagogos e docentes que se encontram no contexto do tema da pesquisa: a atividade do pedagogo na efetivação do currículo integrado na EPTNM. Faremos em outro capítulo uma explicação detalhada do processo construtivo desse produto educacional.

#### **4.2 Categoria Final I – Formação inicial e continuada**

As análises se deram a partir de questionamentos acerca de suas percepções, a saber: como a formação está presente no trabalho que faz hoje; qual a motivação da escolha em atuar como pedagogo (a), destacando aspectos positivos e negativos de sua atuação; e se o pedagogo para atuar na EPTNM deveria ser capacitado para exercer sua função. Além da análise das respostas dos pesquisados, foi importante destacar alguns dados como idade, sexo e tempo de serviço.

Os profissionais pedagogos pesquisados foram 03 (três) do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino, com idade entre 27 (vinte e sete) e 48 (quarenta e oito) anos, todos formados em Pedagogia há mais de 08 (oito) anos, com atuação no Instituto federal entre 05 (cinco) e 12 (doze) anos.

Dos pedagogos pesquisados, três possuem especialização. As pesquisadas Cajá e Buriti têm Mestrado em Ensino Tecnológico, a pesquisada Bacuri possui Especialização em Psicopedagogia e o pesquisado Bacaba não possui Especialização.

Todos os profissionais pesquisados se formaram sob a égide da LDB n. 9394/1996, que, respectivamente, em seus Art. 62 e 64 afirma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Ao serem questionados sobre como a sua formação está presente no seu trabalho, todos os relatos foram unânimes em afirmar que a formação é um ponto de partida primordial, mas que por si só não é suficiente, tendo em vista as adversidades que se apresentam no contexto em que trabalham, como destacado na fala a seguir:

Está diretamente presente, porque a formação sólida acadêmica ela te dar condições pra você se sentir seguro, buscar lá na Academia os fundamentos, os teóricos, os documentos, estudos, enfim, muita coisa você busca lá na sua formação, então a minha formação faz diferença no meu trabalho sim! Não que ela seja suficiente, de forma, nenhuma, ela me embasa, me dá condições, inclusive para buscar ampliar o meu conhecimento, mas a minha formação foi muito significativa para o meu trabalho sim (Cajá).

A reflexão sobre a necessidade de buscar novos conhecimentos para melhorar sua prática é o momento em que este profissional toma consciência do quanto é importante a sua formação profissional, principalmente por sua função mediadora do processo educativo. A mediação pode ser entendida na visão de Vygotsky (1896-1934) quando afirma que há dois tipos de elementos mediadores na atividade humana: os instrumentos, que são os instrumentos de trabalho na transformação; e os signos, que são as representações mentais que substituem objetos do mundo real.

Para o autor referenciado, o aprendizado depende do desenvolvimento dessas representações que se dão, sobremaneira, pelas interações; por isso, o pedagogo, como especialista em educação, deve conhecer as teorias e as técnicas que lhe permitam planejar e organizar um trabalho educativo, que viabilize o processo de ensino e aprendizagem na e pela escola.

Assim, essa tomada de consciência é o primeiro passo para uma prática efetiva, é o reconhecimento da necessidade profissional em conhecer novos caminhos do processo de ensino e aprendizagem através da pesquisa, ou seja, da formação continuada. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica

sobre a prática. É pensando criticamente na prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (FREIRE, 1996, p. 21).

A esse respeito outro sujeito da pesquisa relatou o seguinte:

Eu acredito que a faculdade só foi dar o norte o básico das disciplinas, mas não é algo que a gente sai pronta e, sim te mostra o que você deve estudar. Porque você deve continuar estudando, principalmente, para aprofundar os conteúdos da formação num mundo em transformação. Na prática devemos lidar com a Pedagogia, porque trabalhamos com ser humano (Bacuri).

De acordo com Buriti “[...] depois que eu entrei no Instituto, absorvi mais ou menos o que era o ensino técnico... aí comecei a ler e me aprofundar nisso. O mecanismo que existia no Instituto era fazer o mestrado. Disso tudo, foi buscando mecanismos e ferramentas que eu consegui entender o que é o ensino técnico [...]”.

Essa opinião é compartilhada por outra colega que expressa a necessidade de buscar novos conhecimentos como forma de revelar a realidade concreta “eu preciso ser melhor porque meu trabalho exige conhecimentos novos. Isso me motiva a estudar” (Bacuri).

Observamos que essas falas se destacam no sentido de que, dentre tantos saberes docentes necessários, a busca por novos conhecimentos revela-se como uma questão complexa, principalmente, por muitas vezes, a identidade do pedagogo ser construída nas suas experiências, pois a formação em Pedagogia não dá alicerce suficiente para que esses pedagogos possam desenvolver práticas à altura dos desafios e das demandas encontradas no exercício da sua profissão. Essa realidade acaba por causar no profissional uma reflexão sobre sua capacidade de modificar algumas ideias e de ressignificar os seus saberes. Para contribuir com essa questão, Tardif (2002, p. 88), nos esclarece que, “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências [...]”.

Podemos observar essa preocupação também nas palavras de Nóvoa (1992, p. 26), ao afirmar que: “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente”. Ademais, a formação docente só se efetiva se esta tornar possível a mobilização dos conhecimentos e de sua utilização consciente.

A educação desse novo século muda de acordo com os meios tecnológicos que, por sua vez, provocam uma metamorfose na educação, causando a ineficácia de métodos e estratégias comumente utilizados como meio para se atingir a aprendizagem, causando uma crise de paradigmas na educação.

Como destacou Buriti, há um grande impacto do profissional pedagogo diante de suas atribuições na EPT, primeiro: vem um sentimento de impotência diante de uma nova realidade que acaba por levá-lo a uma imobilização, depois percebem que as dificuldades que se apresentam também podem servir de impulsos para transpor barreiras, sejam elas de relacionamento ou até mesmo pela falta de fundamento teórico que sustentam as ideias arraigadas e deturpadoras da identidade do pedagogo.

Outra pesquisada expressou acreditar que a função do pedagogo ainda está muito atrelada à consciência coletiva de que o mesmo é aquele que veio ensinar o professor a ensinar, além de outras ideias que precisam ser desconstruídas no espaço escolar. Assim, ela mesma descreve tal situação:

Você quando chega pensa: eu não tenho nada! E as questões são muitas: o que vou dar? Como vou me relacionar? Como lidar com o público adulto? E, com os mestres e doutores [quem sou eu?] Quem sou eu para desconstruir ideias? Você entra numa crise isso pode não estar nos livros, mas isso existe. Primeiro, busquei refletir sobre a desconstrução do que é ser pedagogo [de que ele está ali para ensinar o professor]. Se você tem a premissa de que o pedagogo vai ensinar o professor você já está partindo do ponto errado, porque o pedagogo não está na sala de aula então ele estará sempre aquém do professor, a frustração é certa. Outra ideia que precisa ser desconstruída é a de que o professor que atua nas disciplinas técnicas não tem didática. Ele não trabalha com o mesmo objeto de trabalho que os dos professores das disciplinas básicas e, sim é outro objeto. Então é falta de didática? A didática contribui, mas não é somente isso. O que precisa ser feito é o estabelecimento de novos parâmetros para o ensino (Buriti).

A fala de Buriti nos remete novamente às discussões sobre o papel do curso de Pedagogia na formação desse profissional. Quando Libâneo (2010) assevera a especificidade dos estudos pedagógicos e a sistematização como um campo bem definido de exercício profissional, ele defende, portanto, que os cursos de Pedagogia teriam como base a formação desse profissional para atuar em todas as áreas educativas como, também, na coordenação, planejamento, enfim, ter como foco a capacitação plena desse profissional.

Ou seja, o autor defende a distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente, entendendo que todo trabalho docente é pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é docente e, que por isso, os Cursos de Pedagogia que atendem à realidade, devem ser voltados para uma formação que perpassasse os vários âmbitos em que a prática educativa acontece.

Entretanto, quando estão imersos no universo de trabalho, tudo pode ser desconstruído e ao mesmo tempo reconstruído, dependendo de sua receptividade em relação ao meio com o qual interage. Essas ações estão expressamente nítidas nas falas dos sujeitos, ou seja, de modo geral, a prática pedagógica pode ser vivenciada como fases que, tanto podem gerar satisfação

quanto frustração, mas nem sempre a frustração é limitante, por vezes ela também pode promover a necessidade de buscar o bem-estar da carreira.

Diante disso, outra questão pertinente para discussão é a motivação dos sujeitos. Vale destacar que as dificuldades apresentadas pelos entrevistados também reforçam suas necessidades individuais em garantir que sua atividade tenha um significado relevante no processo pedagógico, pois como afirma Coutinho (2016, p. 112), o espaço de atuação do pedagogo se apresenta como “[...] um potencial de mudança na medida em que se configura como um espaço de excelência desse profissional, convocando-o a buscar não só temáticas formativas para serem discutidas, nesse espaço, mas também buscar caminhos de ressignificação desses espaços”.

Acreditamos que é exatamente nesse processo dialógico que acontece a ressurgência e a mediação na busca por novos e velhos saberes por parte de todos da comunidade escolar. É exatamente nessa ciranda coletiva que se estabelecem novas e fecundas relações.

Os pesquisados apresentam motivações diversas acerca da sua escolha profissional. De acordo com Cajá e Buriti, o que as motivou a trabalhar como pedagogas foram as experiências pedagógicas que tiveram anteriormente em sala de aula, mais ainda, resultou de um desejo pessoal, como enfatizado por suas falas:

Eu amo ir para sala de aula. Escolhi trabalhar como pedagoga porque eu gosto de desafios e a sala de aula já conseguia, de certo modo, ter um domínio [...] é o desafio para desenvolver competências e habilidades que eu não tinha. Então! Ser pedagoga para mim é ter essa amplitude de interferência, esse poder maior de atuação (Buriti).

[...] Eu já atuava antes como professora. Fiz o magistério e já atuava na educação infantil, depois eu fui para o ensino fundamental, eu passei por todas as etapas de escolarização. Hoje eu também trabalho na graduação e na pós-graduação, mas eu passei por toda essa minha formação, enquanto eu fazia magistério eu já era professora no ensino fundamental e eu só fui tomando mais interesse, tudo que eu fiz eu faria tudo de novo. Eu passei pela rede municipal, rede estadual eu trabalhei um bom tempo num centro de reabilitação neurológica e foi nesse período que eu fiz Pedagogia, foi dentro daquele decênio da LDB que havia um período para que os profissionais de nível superior [...] (Cajá).

Para os pesquisados Bacuri e Bacaba, suas motivações tiveram a ver com a oportunidade de desenvolvimento profissional, como ressalta a fala da Bacuri: “[...] eu não queria ser professora, mas foi a oportunidade que tive foi a licenciatura”. Desse modo, os entrevistados tiveram motivações diversas em optar pela Pedagogia; entretanto, percebemos que no decorrer de sua prática, ainda que de forma inconsciente, começaram a perceber que sua motivação pessoal tinha ficado para trás. Na verdade, os sujeitos se mostram motivados

na busca pela melhoria do aprendizado, tendo como foco o desejo de sucesso prioritário dos alunos.

Dentro do campo de atuação pedagógica, principalmente em se tratando do ensino na EPTNM, as práticas se revelam em meio a um cenário desafiador. Por isso, foi perguntado aos pesquisados quais os desafios enfrentados na prática profissional dentro IFAM? As respostas assim se apresentaram: segundo Cajá, o maior desafio da profissão consiste em:

Todos os anos nós temos desafios. Em que sentido? De trabalhar docentes que ingressam e que precisam dessa orientação. A dificuldade consiste em conciliar o trabalho deles com essas orientações, com as reuniões que precisam ser organizadas e que eu preciso que eles estejam presentes para saber que ele tem um estudante com deficiência, ou uma necessidade específica que ele precisa ter um olhar diferenciado para esse estudante que a gente precisa trabalhar metodologias diferenciadas com ele, que precisa de adaptação curricular. Então são desafios!

A pesquisada Bacuri destaca ainda que a maior dificuldade enfrentada em sua prática é a “dificuldade de saber escutar: os pais, os alunos, os professores, para atender às suas demanda, que, na EPT são diversas. Ouvir primeiro, tentar entender para depois ajudar”. Para ela a atenção aos alunos, aos pais e professores, é o ponto de partida para o bom desempenho do seu trabalho pedagógico.

O trabalho do pedagogo em ouvir todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem demonstra a importância da dimensão humana deste profissional e, portanto, da necessidade de estabelecer um vínculo favorável à interação entre pais, alunos, professores, diretores e demais profissionais da educação; em vista disso, é sempre fundamental questionar a adequação do diálogo dessas interações.

A entrevistada Bacuri cita como ponto positivo de sua prática suas atividades no Instituto Federal e as necessidades que a realidade cotidiana traz consigo, pois mobilizam a busca por novos conhecimentos: “gosto de trabalhar aqui, eu acho que me encontrei. Trabalhar com os adolescentes, a alegria deles, o desafio de trabalhar com eles e, o meu trabalho me permiti buscar mudanças”.

A mobilização por novos saberes está atrelada às situações que se constroem somente com as experiências no chão da escola e no cotidiano, produzidas pela prática pedagógica, como também em textos produzidos por outros educadores, num processo incessante de reflexão sobre o seu fazer educativo. A reflexão sobre a própria prática leva ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999).

O entrevistado Bacaba destaca a peculiaridade do ensino subsequente, uma vez que, diferente do público do ensino médio integrado, o público do subsequente apresenta uma

grande diversidade, tanto cultural quanto social. Em sua fala deixa muito claro os obstáculos encontrados neste ensino:

Tenho alguns entraves, principalmente estrutural, e de material. Quanto ao processo de ensino aprendizagem: a função do pedagogo aqui é acompanhar o ensino, não somos chefes de ninguém, tem que acompanhar o aluno e o professor. Eu respondo ao diretor de ensino que responde ao diretor geral. Outro entrave é o acompanhamento dos alunos da noite, porque é um público muito fraco. Eles não compreendem direito as coisas, então a dificuldade é muito grande, mas com relação às aulas eles são bem esforçados.

De acordo com a pesquisada Bacuri, o pedagogo para atuar na EPT deveria ser capacitado para exercer sua função no Instituto, uma vez que apresenta um público e organização curriculares diferenciados: “porque nós durante a formação não estudamos quase nada sobre educação profissional, só o que a LDB fala mesmo [...]”.

Os pesquisados Cajá, Buriti e Bacaba concordam que em qualquer área de atuação a formação inicial não consegue abarcar as demandas da educação e de seus contextos pedagógicos. Como destaca Cajá, não há “como definir uma função, não tem uma receita pronta [...] é agregando as situações e os desafios que vêm que me levam a mais conhecimentos sobre aquilo para atuar com êxito e com qualidade”.

Desse modo, o fazer vai se constituindo no dia a dia, aonde os profissionais vão aprendendo com os desafios da própria prática. Assim, há uma diferença significativa na atuação do pedagogo na educação básica para a atuação na EPT, o que implica ainda mais uma formação não específica, como explicitada nesse fala:

[...] Atuar na educação básica e atuar na educação profissional tem suas diferenças. Porque a gente trabalha com eixos tecnológicos de formação profissional de nível médio e de nível superior, então já é um diferencial, nenhuma Pedagogia que eu conheça (...) nós pedagogos somos formados para trabalhar com todos, mas as especificidades da EPT a gente só aprende aqui na prática, é na vivência (Cajá).

Nas falas dos pesquisados percebemos que os desafios vão além da qualificação docente, requer também compromisso da gestão educacional, condições materiais, entre outros. Mais ainda: é imprescindível que os atores educacionais reflitam, coletivamente, sobre a função social da instituição orientada pela ideia de transformação da realidade.

Tendo em vista que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é uma referência norteadora da ação pedagógica e para que se constitua como uma expressão objetiva do que a instituição deseja alcançar, é necessária a participação de todos os atores educativos na sua construção.

No IFAM-CMZL, por exemplo, existe um protocolo de criação dos cursos, organizado pela Reitoria, e uma das etapas é a audiência pública. Entretanto, a construção do PPC se limita às revisões anuais, realizadas pela comissão interna composta pelo colegiado de docentes, o qual se reúne e propõe alterações. Assim, o projeto passa, necessariamente, pela avaliação da coordenação pedagógica. Posteriormente, segue para aprovação da Diretoria de Ensino, que o encaminha para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e depois ao Conselho Superior (CONSUEPE), para aprovação final e aplicação no respectivo curso.

Portanto, os PPC's, são revisados, a cada começo de curso, por apenas alguns professores e avaliados pela coordenação pedagógica, sem que sejam feitas oitivas na comunidade do seu entorno. Alarcão (2011, p. 102) nos alerta sobre os limites da construção vertical dos Projetos Pedagógicos, ao afirmar que: “[...] o projeto pode restar um documento inerte se não houver um envolvimento continuado das pessoas [...]”, pois são elas, como atores sociais que dão vida, mobilidade e credibilidade às ações a serem realizadas.

Quanto ao universo do trabalho e a escola, como posições de destaque na proposta do currículo integrado, demonstraram que a necessária articulação entre educação e trabalho requer novos meios para que a busca do conhecimento ocorra de forma autônoma, através da abertura para o diálogo e intervenção da comunidade sobre a validade dos saberes e a necessidade de abordar novos conhecimentos.

Para atender a esse fim, no contexto da formação docente da educação profissional, enfatiza-se a necessidade da articulação das dimensões técnica e humana, considerando assim aliar os saberes específicos de sua área do conhecimento aos saberes inerentes à formação didático-político-pedagógica e às especificidades inerentes ao âmbito da EPT (FONSECA, 2017).

Esses dados coletados, do mesmo modo se fundamentam a partir das considerações de Libâneo (2010, p. 29-30), ao afirmar que a Pedagogia “[...] é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. A especificidade da Pedagogia é, pois, ajudar os discentes a terem uma formação integral, entendendo o desenvolvimento intelectual ajustado às características individuais em consonância com o meio (escola, sociedade e trabalho).

Portanto, nas falas dos respondentes evidenciamos a necessidade de processos de formação inicial e continuada condizentes com essa realidade, principalmente com relação a cursos de formação de profissionais docentes para atuar na EPT, embora ressalvem que nenhuma formação inicial tem como fazer esse papel de modo efetivo, cabendo, portanto, aos

profissionais a busca pelo conhecimento que desvelam a realidade, que como destacado não é apenas global, mas também local e regional.

Desse modo, a formação de qualquer profissional deve ir além dos conhecimentos técnicos e teóricos, pois num “[...] cenário de rápidas, amplas e profundas mudanças sociais e educacionais [...] temos de pensar, enquanto docentes, o que estamos fazendo, seja com os outros, seja com cada um de nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2006, p. 35).

Cabe lembrar que, atualmente, ainda não há no Brasil políticas públicas efetivas cujas ações contemplem a formação específica de pedagogos para atuarem na EPT, menos ainda, que atendam os parâmetros da concepção de educação humana integral, pois o que vemos hoje é que os cursos de nível médio na modalidade integrada atendem apenas a uma formação genérica.

Tal reflexão, ao mesmo tempo em que busca soluções, também desvela conflitos e problemas que envolvem a formação inicial; contudo nos direciona para o real e fundamental papel da formação continuada. Percebemos através da análise dos relatos que existe uma percepção da necessidade de uma formação baseada na EPT, mas sempre valorizando a formação continuada. As matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia particulares ou públicos ainda não contemplam disciplinas específicas que versam sobre a EPT.

Nesse contexto, destacamos a importância de disciplinas específicas que trabalhem a EPT nos Cursos de Pedagogia como possibilidade de promover habilidades e competências em consonância com as peculiaridades dessa modalidade de ensino. De acordo com o Portal das Instituições da Rede Federal, a Rede Federal de ensino é composta por mais de 661 unidades (Campis) vinculadas a 38 Institutos Federais (BRASIL, 2019).

Nesse ponto do trabalho levamos os pesquisados a se indagar quanto a sua função dentro do Instituto Federal. Quais as principais funções do Pedagogo? Seguindo nessa direção, buscamos extrair das falas dos respondentes qual a sua percepção em relação às diferenças entre o trabalho do pedagogo desenvolvido dentro do Ensino Médio Integral, no Instituto Federal, e o trabalho do pedagogo desenvolvido em outras Instituições de Ensino. Nesse âmbito, buscamos a valorização de todo o seu perfil formativo – Formação Inicial e Continuada.

Segundo a aglutinação das falas dos pesquisados: Cajá, Buriti, Bacaba e Bacuri, o pedagogo trabalha de forma direta e coletiva com todos os agentes da Instituição: corpo docente, corpo discente, pais. Em geral, além de reuniões de alinhamento de metodologias entre os conteúdos das disciplinas para trabalhar a interdisciplinaridade, ainda são

desenvolvidos projetos integradores que demandam ações coordenadas de todos os atores escolares.

A interdisciplinaridade é um repensar da prática pedagógica, que tradicionalmente apresenta uma organização curricular fragmentada e estanque. Assim, essa nova epistemologia da prática é uma forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos das disciplinas científicas e da reaproximação de seus objetos de forma indissociável, contribuindo assim para o aprendizado discente em seu sentido mais amplo, o da formação integral que se constitui a partir da formação técnica e humanística.

Cabe destacar que, a partir dos conteúdos são geradas as problemáticas para as quais os projetos são desenvolvidos; no entanto, os projetos necessitam de uma articulação e inter-relação em função do sentido social e pedagógico dos objetivos neles propostos, como condição para que os agentes educacionais (professores e alunos) possam construir, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos.

De acordo com Fazenda (2012, p. 63), “a atitude interdisciplinar visa uma transgressão dos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vêm se configurando disciplinarmente”. Não é uma tarefa fácil, mas é extremamente necessário pensar novas práticas pedagógicas que reconheçam a ineficácia de métodos que desprezam a relação intrínseca dos saberes científicos com os saberes empíricos.

No mundo atual, impulsionado pelas rápidas transformações sociais, onde a escola já não a única instituição produtora e detentora do conhecimento, as práticas pedagógicas precisam considerar a implementação de novas metodologias, que tenham um caráter interdisciplinar, como, por exemplo, as metodologias ativas, que representam um ensino que tem por objetivo desenvolver a autonomia, a cooperação e o protagonismo dos discentes, que, portanto, podem contribuir para o desenvolvimento das dimensões cognitivas e socioemocionais, ou seja, para a sua formação integral.

“As metodologias ativas, de forma geral, aspiram a formação do ser humano em caráter integral, para além do conhecimento técnico e teórico [...] preparando-os para buscar sempre conhecimentos que ainda não possuem” (URIAS; AZEREDO, 2017, p. 3). Para tanto, é necessário a reanálise do contexto escolar na busca de metodologias que mais se adequem aos objetivos propostos pela instituição escolar e ao perfil do corpo escolar. Esse processo de repensar novas práticas requer, principalmente, que os profissionais da educação se mantenham atualizados a respeito das perspectivas e tendências da educação, bem como das mudanças e transformações sociais.

Moura (2007, p. 21) esclarece ainda que:

[...] Ainda torna-se relevante ressaltar que todo conhecimento significativo é contextualizado, produzido e utilizado em contextos específicos. Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial.

O trabalho com as disciplinas demanda a construção de pontes de acesso entre as áreas de saber; dessa forma, o trabalho participativo e coletivo é o passo inicial da atividade pedagógica na instituição, mas não se limita ao trabalho junto aos professores, como ressaltamos anteriormente. São diversas as atribuições dos pedagogos, como discutiremos a seguir.

Uma pesquisada traz a seguinte concepção sobre suas atribuições no Instituto:

São muitas aqui. A gente tem uma situação muito próxima dos docentes e discentes. Então! o trabalho pedagógico é com os professores, acompanhar planos de cursos, elaborar planos de curso, acompanhar planos de ensino, ver se o que está previsto está sendo feito, como os estudantes estão dando as respostas na questão da aprendizagem, organizar reuniões com os coordenadores de cursos para tratar da aprendizagem, conselho de classe, reunião de pais. Tudo isso faz parte do trabalho pedagógico (...) projetos, monitoria acadêmica... A atuação do pedagogo no ensino é fundamental [...] o pedagogo atua de forma muito mais presente na vida dos estudos e dos pais do que outros profissionais (Cajá).

Por outro lado, a pesquisada Buriti ressalta ainda que a figura do pedagogo nos Institutos Federais é muito recente. Era a figura dos técnicos em assuntos educacionais que abraçava essa função, “a ideia que as pessoas tinham do pedagogo era muito próxima da educação básica: assuntos pedagógicos eram sempre do pedagogo, mais burocrático”. E acrescenta:

[...] As funções foram, delineadas com o tempo. Agora estamos elaborando um regimento interno, onde participamos dessa construção, onde o papel do pedagogo é mais definido e, ainda temos a figura do coordenador de curso, que não é, necessariamente, pedagogo é um professor que vai assumir também uma gestão pedagógica. Sai do diretor de ensino e vai passar a ser um suporte técnico pedagógico para essa direção de ensino [...] (Buriti).

O regimento ao qual a pesquisada se refere ainda é uma minuta, que norteará todo o labor pedagógico dentro do IFAM. O núcleo pedagógico é um suporte técnico da direção Geral, Diretoria de Ensino, e demais departamentos e setores, que demandam a necessidade de suporte técnico da legislação educacional. Portanto, o Núcleo Pedagógico está ligado

diretamente à Diretoria de Ensino e coloca as principais competências do pedagogo deste campus da seguinte forma:

Art. 72 Compete ao Núcleo Pedagógico: I. Dar suporte a implementação a política de formação pedagógica, fundamentalmente, nos aspectos das teorias da aprendizagem progressistas; II. Assessorar as comissões de avaliação de curso; III. Assessorar a implantação/implementação de novos cursos; IV. Assessorar à Direção Geral, Diretoria de Ensino, os Departamentos de Ensino, as Coordenações de Curso e demais setores que demandam a necessidade de suporte técnico da legislação educacional; V. levantar dados estatísticos, no âmbito pedagógico, e apresentar um estudo analítico das informações à Diretoria de Ensino; VI. Auxiliar a Coordenação do Registro Acadêmico no processo de atualização das informações acadêmicas institucionais nas plataformas governamentais; VII. Executar ações associadas ao ambiente organizacional que possam favorecer as relações interpessoais de forma que consolide as ações pedagógicas; VIII. Articular e apoiar a realização de práticas pedagógicas integradoras e interdisciplinares nos cursos ofertados pelo Campus; e IX. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (IFAM, 2019).

Vale destacar que as atribuições do pedagogo, em geral, são: participar da organização das turmas e distribuição das aulas; participar da elaboração do calendário escolar, do planejamento de ensino e da elaboração do horário escolar; organizar e coordenar os conselhos de classe; desenvolver e coordenar projetos de educação básica, dentre outros.

Já as atribuições formais do cargo de pedagogo nos Institutos Federais são ainda mais amplas, como: Executar, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; elaborar e coordenar estudos, trabalhos, pesquisas e planos atinentes à realidade educacional, entre outros.

Nessa perspectiva, cumpre-nos destacar uma pesquisa realizada por Carrijo, Cruz e Silva (2016), a partir do levantamento de publicações em revistas eletrônicas (de 2014 a 2018) que tematizam e delineiam a identidade e o conhecimento do trabalho do pedagogo em diversos Institutos Federais do Brasil.

Dentre os resultados apontados pela pesquisa, são destacados que, embora haja algumas nuances que diferenciam o papel dos pedagogos em cada realidade investigada, sempre encontraremos diversas similitudes, uma vez que “[...] o trabalho do pedagogo está ligado à supervisão escolar e gestão educacional tanto relacionado aos processos didático-pedagógicos quanto aos pedagógicos-administrativos [...]” (CARRIJO; CRUZ; SILVA, 2016, p. 9). Advertimos também que os autores precitados também apontam que “há uma grande procura pelos pedagogos por parte dos docentes em diversos momentos do processo

educativo, tornando o pedagogo importante na construção de todas as etapas didáticas desenvolvidas pelos professores”.

Diante das múltiplas atribuições do pedagogo, percebemos a complexidade da sua atuação profissional, em especial nos Institutos que, além do assessoramento pedagógico e do desenvolvimento e acompanhamento de projetos, que a ele compete, ainda precisa desenvolver ações que favoreçam as relações interpessoais.

Tomamos por relações interpessoais a definição de Brenner e Ferreira (2020, p. 47), que conceituam como, “o conjunto de interações cotidianas, em todas as dimensões da vida, objetivando a convivência [...]”, entretanto, tal definição não descarta as desconexões entre as pessoas que geram conflitos, sendo considerados, também, como uma espécie de relações interpessoais.

De modo introspectivo, o homem é o sujeito nascido para conviver socialmente, para aprender e ensinar, criar e transformar; dessa forma, existir é um conceito dinâmico, “de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade [...]” (FREIRE, 1999, p. 39).

Contudo, na escola como lugar potencializador das relações interpessoais e de conflitos, o pedagogo se destaca como uma figura essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, podemos considerar que o objetivo de sua prática, dentro de suas atribuições, é o de promover um ambiente propício à participação do corpo escolar de forma plena, dando-lhe condições necessárias para dialogar acerca de suas atividades pedagógicas integradoras, numa visão progressista para efetivação da prática escolar.

Assim, os pesquisados demonstraram ter consciência do seu papel dentro dos Institutos, reconhecendo que o trabalho de articulação e de participação se constitui na condição fundamental para sua prática. Como assinala Luck (2006, p. 23), “essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem responsáveis sobre o mesmo – portanto, construindo e conquistando sua autonomia [...]”.

Quando questionados sobre o que consideram essencial para o bom desempenho de seu trabalho na instituição? A entrevistada Bacaba destacou: “ter muita paciência, sensibilidade, um bom relacionamento, conhecimento de como funciona a organização aqui no Instituto, são elementos importantes”. A entrevistada destaca esses elementos como fundamentais para efetivação do trabalho pedagógico, reforçando a importância do pedagogo quanto à manutenção e o estabelecimento das relações interpessoais que permeiam todo o

processo escolar, agindo como elemento de ligação e intercomunicação dos diversos atores escolares.

A pesquisada Bacuri expressou sua opinião a essa questão afirmando que o “essencial é ser humano, ser paciente. Saber dar uma boa orientação e, às vezes, não é que eu estou certa ou errada, mas ser referência para esses alunos, e que referência eu estou sendo? Não basta ser só conteúdo, eu tenho que ser além, não perder a paciência, não explodir”.

Para Buriti “[...] o pedagogo tem sempre um olhar diferenciado, mais refinado, sensível, cuidadoso para as questões de escola. Ele é o especialista, é a figura central na instituição”. Outra pedagoga (Cajá), respondeu a essa questão referindo-se ao êxito do estudante: “O êxito dos estudantes, se tudo isso que você vir aqui, as pessoas que estão aqui dentro é em função do ensino e quem é alimentado por esse ensino? É o estudante. Então, se o estudante não alcançar o seu objetivo, o meu trabalho não terá êxito também”.

Coadunando com o contexto, mesmo que em um momento distinto, consideramos cabível acrescentar os apontamentos indicados por Cajá:

[...] Todos os servidores têm que estar focados nessa meta de permanência e êxito desse estudante que é nisso que a política hoje foca, nessa permanência, que não haja evasão, mas que seja minimizada e que o êxito aconteça. A efetivação do projeto, a execução desse trabalho, o acompanhamento do coordenador de curso, do diretor de ensino, do pedagogo, da família e do que compete ao estudante tem que fluir para que o meu trabalho seja exitoso. Para que todos os trabalhos, todos os objetivos, enquanto instituição Federal de ensino, enquanto estatuto do IFAM, que tem lá os valores, enquanto missão institucional e, eu enquanto servidor, tudo isso tem que estar amarrado, tudo isso tem que ser o norte para delinear o nosso trabalho, se não, o porquê de existir?

A pesquisada supracitada também elaborou um pensamento relacionado ao trabalho participativo, assumido diante da sociedade escolar como responsável pela oferta de um ensino com qualidade, tendo em vista a permanência e sucesso do aluno e, para tanto, é preciso a articulação de todo corpo escolar para a concretização e alcance dos objetivos da educação.

A partir da análise das falas dos entrevistados, podemos concluir que a relação profissional é vista pela perspectiva ético-política, pois consideram o cuidado e a sensibilidade no trato com os sujeitos que são vistos como seres que estabelecem as relações educacionais. Os entrevistados, portanto, olham sua prática a partir de um trabalho polivalente e dinâmico, como forma de garantir um ensino de qualidade.

Considerando essa ideia de profissional polivalente, é oportuno trazer a definição que Libâneo (2010, p. 136) sustenta acerca da Pedagogia, onde afirma que “[...] a Pedagogia

compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo [...]”.

Nessa perspectiva, ao serem indagados se perceberam diferença da atuação do pedagogo na educação básica e na EPT, os pesquisados demonstraram ter as seguintes percepções:

A pesquisada Bacuri não teve experiência em outras instituições de ensino. Por isso, não respondeu a essa questão, uma vez que não tem parâmetros para comparação.

O pesquisado Bacaba já atuou na educação infantil e ensino fundamental em escolas particulares e na Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Para ele há uma diferença grande, principalmente, de atribuições do Pedagogo, e na oferta de ensino. Em sua fala destaca que: “aqui a diferença é na atribuição do pedagogo que não se confunde com trabalho administrativo como nas instituições em que trabalhei. Aqui é mais bem definido, o que melhora o nosso desempenho, e ainda a forma de oferta do ensino”.

A pesquisada Burity, que já atuou como professora e como pedagoga em uma instituição particular, também respondeu que sim, percebeu diferenças de atuação entre as instituições, e justificou sua percepção afirmando que:

Há uma grande diferença! A EPT é diferente do ensino básico. A minha experiência era com o ensino fundamental I, totalmente diferente, antes de vir para cá eu também trabalhei quase dois anos como pedagoga, mas de fato é muito diferente trabalhar com o ensino técnico! A bagagem da Pedagogia: onde ela entra nisso tudo? Eu tenho o seguinte princípio: se você é capaz e, tem ferramentas você vai construindo essa prática. Essa teoria pedagógica de como manter, 30 crianças a manhã inteira estudando, aprendendo, etc. Você consegue trabalhar com qualquer público. Então essa bagagem ninguém me tira. Isso te dá uma segurança para trabalhar aqui.

A pesquisada Cajá, que começou a trabalhar no IF pouco antes do decreto que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11. 892/2008, no início de 2008 quando ainda era escola Agrotécnica, respondeu da seguinte forma:

Sim, porque é outra modalidade de ensino, outra rede, e o foco eram outros estudantes não com esse perfil da formação profissional. O carro chefe dos Institutos é o ensino integrado, só a rede federal que oferece o ensino médio integrado. Onde eu já trabalhei, não trabalhei com Educação Profissional, então, esse é o diferencial da rede.

Assim, os relatos dos pedagogos apontam que sua perspectiva profissional é construída no desenvolvimento da sua prática, considerando a peculiaridade do ensino na

EPTNM. Os pesquisados não elaboraram respostas aprofundadas acerca do Ensino Médio integrado, no entanto, por suas respostas, podemos interpretar que reconhecem os princípios e objetivos que fundamentam o Ensino Médio integrado à educação profissional.

Aliado a isso, é importante trazer a ideia de Nunes e Henrique (2017, p. 6) ao afirmarem que as demandas dos pedagogos “[...] requerem outros conhecimentos e habilidades especializados, por exemplo, compreender o que e como os bacharéis e tecnólogos ensinam os conteúdos dos cursos técnicos, para então intervir na prática”.

Como já ressaltou Buriti, “O meu papel é ombro a ombro. É o de ajudar, mas para eu ajudar preciso ter conteúdo, ter prática, ter experiência. Preciso da bagagem que eu construí no decorrer da minha carreira”. O pensamento de Tardif (2002, p. 80) é pertinente para apontar a natureza dos saberes dos professores ao afirmar que a dimensão subjetiva da carreira profissional “[...] remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira”.

Portanto, o caminho da profissionalização do pedagogo é o processo pelo qual os sujeitos, mesmo desenvolvendo uma autorrepresentação e um discurso focado na relativização do conhecimento e do seu papel como agente da educação, se inserem em atividades mediadoras cuja dinâmica, organização, meios e objetivos são determinados pelo contexto e que, muitas vezes, fogem de seu controle ou desejo pelo simples fato de que as múltiplas dimensões do ato pedagógico são instituídas, construídas e reconstruídas ao longo do cotidiano escolar e a partir de situações reais do cotidiano da vida.

#### **4.3 Categoria Final II – Avaliação da prática do pedagogo na efetivação ou não do currículo integrado**

Avaliação da prática do pedagogo na efetivação ou não do Currículo Integrado procurou identificar as concepções dos pesquisados acerca do seu trabalho com o Currículo, norteado pelas seguintes questões: concepção de Currículo Integrado; a forma como lida com o Currículo dentro de suas funções; como a proposta do Currículo Integrado na EPTNM ajuda ou prejudica o trabalho de um pedagogo e para o alcance de uma Educação Humana e Integral, na perspectiva de mostrar como o Currículo Integrado traz melhores resultados que o Currículo tradicional.

A partir da análise e interpretação de estudos que se dedicam à Educação Profissional, dentre eles, os estudos de Ramos (2011); Moura (2007) e Frigotto (2001) podemos afirmar

que, na sociedade contemporânea, nos defrontamos com duas formas de organização curricular: a primeira, que diz respeito ao ensino, cuja formação tem por objetivo atender às demandas do mercado de trabalho e, a segunda forma, que se refere ao ensino que privilegia os direitos dos sujeitos (professor e aluno), tendo como base uma educação equitativa e de qualidade, voltada para o homem como um ser integral e de múltiplas relações. Essa realidade demonstra a peculiaridade do desenvolvimento desigual e combinado que, por sua vez, caracteriza toda a formação social brasileira. Para Freire (1980, p. 39):

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Diante da organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e em pareceres e portarias que regulamentam o ensino no Brasil, percebemos que Educação Profissional, apesar de alguns avanços, ainda está fortemente atrelada à ideia de formação para o mercado de trabalho. Termina assim refém de um modelo de educação excludente em que o mercado se beneficia da precarização da formação para assim controlar e explorar a mão de obra do trabalhador. “Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata” (FRIGOTTO, 2001, p 80).

O Currículo Integrado tem como compromisso o combate ao dualismo na educação brasileira, por isso se insere dentro das teorias críticas do currículo, mais ainda, pela sustentação teórica que carrega em sua gênese, por seu caráter crítico e transformador, dando-lhe condições de olhar a educação através da própria sociedade, ao evidenciar a natureza social e histórica da educação e do currículo.

As respostas à questão “O que é currículo integrado para você?” demonstraram as concepções e indagações dos nossos pesquisados acerca da prática do currículo no Instituto Federal. Todos os quatro pesquisados trouxeram em suas falas a compreensão do Currículo Integrado como a integração das disciplinas básicas com as disciplinas técnicas.

Entretanto, ao responderem a essa questão, logo os pesquisados apontaram a não articulação entre as disciplinas, ou seja, há a ausência de um trabalho efetivo de integralização do trabalho com os conteúdos escolares, como revelam as seguintes falas: “É quando trabalho as disciplinas uma relacionando a outra. Eu acredito que na prática isso ainda não acontece, e é bem complicado para acontecer” (Bacuri). Já a pesquisada Cajá argumenta acerca dessa

questão a partir de sua compreensão, ressaltando que “[...] o currículo integrado não se resume à junção do médio com o técnico”.

A essa mesma indagação, a entrevistada Buriti teceu a seguinte observação:

Isso é umas das coisas que primeiro me chamou atenção para estudar. A partir desse movimento do ensino médio integrado e de sua efetivação na prática, fui a um seminário de ensino médio integrado lá em Brasília, houve muitas discussões. No começo eu abracei como filosofia o currículo integrado tal como a teoria progressista da formação omnilateral, formação integral do ser humano. Essa ideia fantástica! Mas com o estudo do mestrado fui direcionando essa ideia. Eu desmistifiquei essa ideia de currículo integrado [...].

De acordo com a observação relatada pela pesquisada Bacuri, embora a instituição já tenha oferecido algumas iniciativas de formação sobre o tema, sempre jogou a demanda para os professores, e ainda ressalta que já existiram alguns projetos nessa direção: “[...] mas há uma dificuldade muito grande ainda. Querem trabalhar muito em caixinhas, então para sair disso para sentar e planejar eu acho difícil, porque o primeiro passo você tem que sentar junto e planejar e eu acho que esse é o primeiro entrave”.

Essa opinião também é compartilhada pelo pesquisado Bacaba, que novamente enfatiza que as disciplinas são trabalhadas didática e metodologicamente de forma unilateral, impossibilitando a interdisciplinaridade:

São disciplinas que não dialogam. Que não é essa a proposta do currículo integrado. A proposta é trabalhar de uma maneira orgânica onde o aluno [exemplo] que fosse fazer agropecuária ele pudesse ver agropecuária em português, em história, em geografia, então essa é uma teoria que ainda não está na prática, apesar de todo ano a gente se reunir, tentar fazer um trabalho interdisciplinar. Apesar de já existir os itinerários formativos, da base nacional comum e da diversificada aqui, o currículo integrado não tem. A interdisciplinaridade como deveria acontecer não acontece.

O contexto social contemporâneo exige uma postura integrada do conhecimento e de sua aplicabilidade, no sentido epistemológico, pragmático e filosófico e, dessa forma, devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. Isso implica, necessariamente, trabalhar os conteúdos de forma contextualizada com todas as áreas do conhecimento, mantendo uma relação estreita com o conhecimento trazido pelos alunos.

Por outro lado, a pesquisada Buriti concorda que a proposta do Currículo Integrado é interessante, mas inviável dentro da realidade local, uma vez que o público do ensino médio integrado tem apresentado uma maior necessidade para a continuação dos estudos.

A pesquisada traz, portanto, uma reflexão sobre outra vertente desse ensino para ser pensada, uma vez que considera que o Currículo Integrado, como está sendo apresentado, não condiz com os objetivos da atual clientela do Ensino Médio Integrado, pois mesmo que não se trate de um único itinerário formativo, o que os discentes da EPTNM buscam é a horizontalização do ensino, pelo menos em escala local, conforme o contexto de estudo – IFAM – CMZL.

Conforme ela descreve:

O currículo integrado não traz mais perguntas do que resposta? Será que essa nova geração está pensando mesmo em trabalho? A ideia do currículo integrado é muito boa, mas não basta ser boa é preciso saber qual a verdadeira necessidade dos sujeitos. Eu vejo aqui pela minha experiência que a grande maioria desses jovens, aqui na instituição, não está preocupada com o trabalho e, sim com a continuidade dos estudos, muito também pelo status do IFAM: ambiente acadêmico melhor, apesar dos problemas. Ainda assim é uma educação diferenciada. Será que a educação profissional não seria mais bem aproveitada pela classe trabalhadora? Porque a grande maioria não vai seguir a educação profissional, não vão trabalhar na área de formação, a maioria esmagadora (Buriti).

Esse embate, entre o surgimento dos novos temas, pensamentos, visões e a extinção dos velhos, exigem sacrifícios, uma vez que a vitória de um ou de outro não se faz facilmente, já que o dinamismo do período de trânsito sempre se faz com avanços e recuos, como nos explica Freire (1999, p. 45), ao afirmar que “as sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível [...]”.

Verificamos que as percepções dos entrevistados acerca do Currículo Integrado estão relacionadas à preocupação deles em relação às práticas educativas e aos componentes curriculares dentro da realidade educacional do Instituto, que se mostra complexa, como identifica Buriti:

[...] a proposta da formação omnilateral como está baseada a política do ensino médio integrado, ela é um prisma, mas não é completa, é somente uma faceta da realidade, inclusive para a figura do pedagogo entender isso é de suma importância, para entender que esse não é um processo único.

Ao comentar a concepção de Marx acerca da formação omnilateral, a entrevistada reconhece que a Formação Humana e Integral é capaz de dar resposta à sociedade dual, mas alerta que ela é somente uma faceta, pois há outros processos que precisam ser percorridos para atender essa realidade. Diante dessa discussão, Gadotti (2012), ao tratar a concepção dialética da educação, faz uma análise dos estudos de Karl Marx, esclarecendo que diante de uma sociedade na qual a divisão do trabalho supervaloriza as elites, tendo a arte, a ciência e a

cultura como suas propriedades, notoriamente, teorias e práticas educacionais são insuficientes dentro de uma sociedade dividida em classes.

Sobre essas compreensões, se faz necessário destacar a ideia de Ciavatta (2014, p. 198), ao afirmar que a integração curricular no ensino médio se apresenta como uma necessidade formativa que difere da profissionalização compulsória e que, por isso, não deve ser negligenciada:

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na forma integrada à educação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim concebido, diferente do que alegam seus críticos, o ensino médio integrado difere das determinações da Lei n. 5.692/91, ora revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2.º Grau – atual ensino médio.

Nesse sentido, as ideias apresentadas pelos entrevistados acerca do ensino integrado podem estar relacionadas a duas concepções diferentes de reconhecimento dessa proposta: a primeira, por se apresentar como uma oferta de ensino médio que prepara para o exercício de profissões técnicas, e a segunda por estar relacionada a um tipo de formação cuja identidade vincula-se a uma formação que possibilite o desenvolvimento pleno, integral dos sujeitos (crianças, jovens e adultos).

Além de conceber o ensino integrado como uma oferta de ensino médio, também devemos estar atentos a práticas pedagógicas que nem sempre se coadunam com os princípios da formação integral, e considerar que “[...] práticas pedagógicas pautadas na fragmentação do conhecimento ainda continuam, não com um caráter pessoal e / ou intencional de um grupo de indivíduos, mas como fruto de um processo formativo em que se aprendeu de modo fragmentado” (COUTINHO, 2016, p. 113).

Nesse sentido, relacionado à forma como lidam com o Currículo dentro de suas funções, a análise das respostas dos entrevistados demonstra que suas ações buscam a efetivação do Currículo Integrado, ainda que de modo tímido, pois como Buriti nos alerta: “para ter uma mudança é preciso a mobilização de todos, pedagogos, professores, enfim”.

Como ressalta ainda a seguinte fala:

Na verdade, nesse momento a gente vem tentando tratá-lo como um sintoma. Se esse aluno não quer estudar isso ou aquilo, como a gente pode tornar essa “deglutição” mais fácil? Esse momento não é nosso, a instituição também vem passando por isso com currículos muito inchados, demandas de 8 horas diárias em sala de aula. Já teve um movimento desde 2017 para tentar fazer equalização dos cursos para tentar desinchá-los. Portanto, houve seminários, discussões para

reformular o currículo, etc. A figura do pedagogo vai trabalhar na avaliação de como o currículo vai impactar na aprendizagem do aluno, de que forma vai contribuir? (Bacuri).

Aliado a essa busca por respostas quanto à efetivação do Currículo Integrado por parte dos Pedagogos, trazemos à baila o comentário da pesquisada Cajá, ao descrever uma prática recente (2017) que incorpora projetos integradores no Ensino Médio Integrado: “[...] hoje se trabalha com projetos integradores que vai pegar duas ou três disciplinas que se conversam, que têm conteúdos, que podem ser explorados juntos e trabalhados em forma de projeto por dois ou três professores”.

Vale destacar que o ensino por Projetos Integradores é um modo de organização curricular que permite o estudo de um mesmo objeto em suas várias vertentes. O Projeto Integrador é uma ferramenta pedagógica que articula a prática profissional das várias disciplinas de cada semestre letivo, cujo objetivo é o de proporcionar a interdisciplinaridade e a contextualização de temáticas problematizadas, procurando utilizar o ensino, a pesquisa e extensão. Como nos explica Feitosa (2019, p. 33) “no ambiente escolar, onde o processo de aprendizagem se efetiva, construir uma prática interdisciplinar, por meio de projetos de trabalho, pode significar a possibilidade de efetivação do currículo integrado”.

Certamente, pelo viés da educação integral, em que a organização do Currículo vai além do planejamento dos conteúdos em disciplinas e áreas de saber, é fundamental que este seja um espaço propício para se estabelecer as relações entre homem e natureza por meio do trabalho humano, concebendo os saberes a partir de um trabalho multidisciplinar<sup>7</sup> como forma de entender a realidade em sua totalidade.

Por sua vez, o entrevistado Bacaba destaca que o seu trabalho com o Currículo Integrado está atrelado aos objetivos estabelecidos pelas propostas dos cursos, atendendo assim ao currículo prescrito: “Aqui nós temos os Projetos Pedagógicos dos Cursos, neles têm os objetivos e eles serão buscados. Aqui os alunos são preparados para ser bons profissionais, acompanhamos os currículos de forma que atinjam os objetivos”.

Essa crítica de distanciamento das práticas pedagógicas do Currículo Integrado nos faz refletir acerca da educação para emancipação que, necessária e desafiante, traduz sempre uma carga de utopia e de conflito, principalmente por enfrentar a discrepância entre o discurso e a realidade. Contudo, essa tendência à melhoria no desenvolvimento humano, de alguma forma, deve ser traduzida no currículo, como descreve Sacristán (2013, p. 24):

---

<sup>7</sup> Esta concepção considera o termo como um sistema de ensino que engloba experiências em várias disciplinas, em busca de metas a atingir, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

[...] A educação é em si mesma um valor desejável, embora saibamos que isso se dê por razões diversas. Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos o seu bem-estar e desenvolvimento econômico e atenuamos as deficiências sociais, contribuimos para redenção do ser humano. A educação pode inclusive, ser um instrumento para revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador [...].

Também observamos nas falas dos pedagogos que as limitações de sua ação para efetivar a proposta de Currículo Integrado não se restringem apenas à questão da competência ou da eficiência, mas também envolvem a maneira pela qual o corpo docente, não de forma generalizada, vê e compreende a formação integral no ambiente escolar. Essa realidade se confirma na seguinte fala:

O professor não foi formado para trabalhar essa integralização, interdisciplinaridade. Ele veio ouvir aqui, como ele pensa: Se eu já tenho toda essa qualificação eu me considero capaz para dar conta do meu trabalho enquanto docente. Então as barreiras de trazer essa sensibilização para essas temáticas para que essa efetivação da integralidade aconteça são muitas e, muitas vezes não é porque eu não quero é porque eu não tive formação para isso, então demanda de tempo e, principalmente, de querer. Se eu já sou PhD. o que eu quero aprender mais? (Cajá).

A entrevistada supracitada destaca as dificuldades em trabalhar o Currículo Integrado dentro do Instituto, principalmente devido à falta de conhecimento dos professores acerca do trabalho interdisciplinar, e pelo fato de que muitos deles consideram que suas respectivas formações já os habilitam e os capacitam suficientemente para ministrar suas aulas. Fazenda (2012, p. 62) contribui para essa questão ao afirmar que “a tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer referente aos anunciados [...]”.

Como forma de minimizar essas barreiras, a pesquisada busca construir espaços para a discussão da temática do Currículo Integrado, de modo que os docentes repensem e se sensibilizem quanto à necessidade de desenvolver novas estratégias e metodologias pedagógicas condizentes com as aprendizagens.

Araújo e Frigotto (2015, p. 64) tomam a ideia de integração como “condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente da aprendizagem, revelam uma atitude humana inovadora”. Isso porque a integração como organização do currículo promove a superação da simples aglutinação das disciplinas, visivelmente orientada por um sentido individualista, que hierarquiza o saber e

concorre para a incompletude da formação humana, condicionada pelo objetivo de inserir os sujeitos apenas no mercado de trabalho.

É importante enfatizar que a integração emerge do reconhecimento, no sentido de que o sujeito (individual ou grupo) se realiza e se forma mutuamente, pois a dinâmica da ação se constrói em graus mais elevados de desenvolvimento, onde se estabelecem as condições para atingir os objetivos requeridos pela formação integral.

Para tanto, as situações de sua prática exigem dos profissionais conhecimentos e competências, aptidões e atitudes específicas adquiridas durante os processos formativos e na prática pedagógica. Araújo e Frigotto (2015, p. 64) esclarecem 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 elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Portanto, levando em consideração essa realidade, nos comprometemos a verificar com os entrevistados se a proposta do Currículo Integrado na EPTNM ajuda ou prejudica o seu trabalho. Ao submeter à análise as respostas anteriormente apresentadas, notamos que os pedagogos ressaltaram que o Currículo Integrado não está sendo difundido completamente na instituição. Em sua fala, o pesquisado Bacaba faz o seguinte comentário acerca dessa questão: “não vejo isso, até porque a integração não existe de fato”.

Na mesma linha da fala do referido pesquisado, a entrevistada Cajá também traz esse olhar ao afirmar que:

Nem ajuda, nem prejudica. Por quê? Porque se antes de ser implantado tivesse tido um tipo de formação para essa linha, tivesse tido um tempo para essa implantação, teria condições de eu dizer assim tranquilamente que facilita. Não é que dificulta, mas é a forma como é colocada. Eu não posso atribuir que hoje o que a gente faz ou deixa de fazer, até porque não aconteceu, talvez pela forma como foi implantada.

Evidentemente o Currículo é a base estruturante do trabalho docente, e como não poderia ser diferente, os métodos, as técnicas, os tempos e os espaços escolares, o trabalho em equipe ou o isolamento estão estreitamente condicionados às lógicas formais e informais em que se estruturam os saberes, os conteúdos e as disciplinas nos currículos. Mais ainda, “[...] a instituição escolar assimila lentamente as finalidades que o novo currículo ampliado reflete,

como consequências das mudanças sociais e econômicas, e que faz a partir de suas próprias condições como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 71).

A esse propósito, Cordão e Moraes (2017, p. 155) assinalam que “[...] a educação profissional está cada vez mais integrada às demandas sociais como caminho para a autonomia cidadã, como direito público de cidadania na confluência nobre dos direitos fundamentais à educação e ao trabalho”. Nesse enfoque crítico, a educação passa a ser percebida como um fator de mudança, pois representa a possibilidade de fornecer aos educandos um repertório de saberes e técnicas necessários para se reconhecerem frente às adversidades do mundo. O pressuposto assumido aqui é o de um sujeito igualmente individual e coletivo, cuja constituição se faz por meios de suas representações simbólicas, sociais, políticas e produtivas.

Com base nas informações extraídas do universo dos autores pesquisados sobre o tema Currículo Integrado, pontuamos que, para que este não se cristalize em discursos vazios, permeados por práticas infundáveis e descontextualizados, julgamos pertinente que os sujeitos (professores, docentes, gestores, etc.) envolvidos na efetivação do Currículo Integrado, compreendam, a partir de um consenso ativo-participativo, que somente a integralização do Currículo permitirá o desenvolvimento de instrumentos necessários para responder aos desafios e às exigências da educação no âmbito da realidade local.

Nessa vertente, os pesquisados foram indagados acerca da questão se o Currículo Integrado contribui para a Formação Humana e Integral ou considera que o Currículo tradicional que conhecemos traz melhores resultados.

A essa indagação, Cajá e Bacuri percebem o Currículo Integrado como capaz de potencializar uma Formação Humana e Integral, mas apontam que não há uma compreensão clara sobre sua implementação e seus elementos definidores e que, na prática, acaba prevalecendo o Currículo tradicional.

Para Bacaba “quando nós temos um currículo formal onde tem várias disciplinas separadas, integrá-las é uma coisa na teoria, na prática os professores não conversam entre si, cada um tem tempos sobrepostos”. A resposta de uma pesquisada remeteu a uma análise mais crítica da função e validade do currículo integrado no Instituto Federal, e chama a atenção para o papel do pedagogo na desmistificação de alguns aspectos dessa proposta:

Para mim o currículo integrado é uma roupagem nova da interdisciplinaridade. Nem a educação tradicional não alcança se não for bem feito. A questão é fazer bem feito. O ensino tradicional não é o problema. O problema é a falta de compreensão para desconstrução do que está posta e para isso é necessário antes da compreensão de problemas complexos, se apropriar dos conhecimentos básicos. O papel do

pedagogo é refletir sobre esses aspectos, ir além dessas discussões e não se fixar em modismos (Buriti).

A pesquisada Cajá também concorda que a formação técnica, junto com a formação geral, ou seja, o Ensino Médio Integrado é o caminho para o alcance da Formação Humana e Integral:

A formação técnica junto com a formação geral ela te dá uma formação muito mais ampla em muitas áreas do conhecimento que você não vai ter se somente fizer o médio, embora o médio te prepare para outras questões. O integrado tem mais condições de dar essa formação integral. Ele traz a possibilidade de explorar muito mais essa integralidade que o currículo tradicional. Essa formação humana ele tem mais condições de acontecer no currículo integrado.

Ao responder à indagação, a pesquisada Bacuri levanta outra questão: se a perspectiva de um currículo integrado não é apenas mais um paradigma da educação? Algo que com o tempo cederá lugar a uma nova visão de ensino, como a história da educação nos mostra? Assim, ela apresenta os seus argumentos:

Acredito que nem um nem outro estão cumprindo o seu papel. Nem sei se a Educação Humana e Integral pode acontecer de fato, principalmente pelo ensino integrado. O que está acontecendo hoje é a busca por essa realidade, mas a gente não sabe até quando isso pode continuar, pode ter outras ideias que mude esse tipo de currículo, volta a ser dividido. É interessante se formasse o aluno de forma integral, mas na nossa prática não acontece. Acredito que seria possível em qualquer currículo tanto básico quanto profissional.

De um modo geral, o Currículo Integrado se diferencia do tradicional, e apresenta uma concepção crítica à visão dualista da formação, ao propor a articulação das dimensões intelectuais às dimensões com base no processo produtivo, podemos identificar, a partir dessas considerações, que no Brasil o ensino integrado é uma referência terminológica utilizada para caracterizar a educação geral articulada ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Neste sentido, dentro da sociedade dividida em classes, onde a curricularização do ensino tradicional é estrutural, o Currículo Integrado passa a ser uma representação do ideal, do necessário, em que sua materialidade ainda representa uma utopia. Entretanto, neste caso, entre o real e desejado, tomamos a utopia como na visão de Paro (2017, p. 13), que “[...] significa o lugar que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola [...]”.

Na apreciação das respostas dos pesquisados pontuamos que estes profissionais possuem uma vasta experiência pedagógica dentro do Instituto Federal. Quanto ao Currículo Integrado, constata-se que não há, em sua prática, abordagens e ações específicas para a efetivação da integração. Pois verificamos que o Currículo Integrado ainda não é uma realidade no Instituto Federal do Amazonas-CMZL; no entanto, cabe destacar que essa inatividade independe do papel do pedagogo, pois a prática docente e a falta de diretrizes concretas reais acabam por desfavorecer sua efetividade na prática escolar.

Claro que suas ações precisariam estar voltadas para a construção de um processo escolar que promova sua efetivação. Mas essas ações não demandam apenas a figura do pedagogo, elas vão além dele, como também não dependem apenas da formação docente.

Essa concepção suscita indagações de diferentes ordens, entre as quais se destacam as questões relacionadas à organização e elaboração do Currículo, na busca de atender às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade, para que lhes sejam garantidas as reais condições de viabilização da proposta pedagógica. Nesse cenário, desembocamos no uso da gestão participativa, para que ocorra o desenvolver de caminhos que levam à prática real e coadunada aos objetivos do Currículo Integrado, que certamente levarão à Formação Humana e Integral.

O planejamento participativo é uma possibilidade que se apresenta no enfrentamento da má qualidade do ensino, o qual permite que práticas sejam reinventadas pelo fazer em conjunto, em prol da construção de uma educação, cujo objetivo é o desenvolvimento da cidadania plena, integral e competente de todos os sujeitos da educação, como asseguram Santos, Ferri e Macedo (2012, p. 182) “como processo coletivo transformador, a participação apresenta-se como possibilidade de todos usufruírem do que é bem comum, pois propícia aos sujeitos assumirem um papel ativo na sociedade”.

O desafio que se impõe é o de como desenvolver uma prática pedagógica capaz de dialogar com a complexidade e com as múltiplas necessidades formativas? Isto é, o desafio da materialização da ação docente que viabilize essa proposta pedagógica, como destaca Mouro (2007, p. 22):

É fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao ‘aprender trabalhando’ ou ao ‘trabalhar aprendendo’. Está relacionada, principalmente, com intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos coletivos compreendem, enquanto vivenciam e constroem a própria formação [...].

Desse modo, formar é o compromisso de um ensino voltado para a compreensão da sociedade em todas as suas dimensões, exigindo assim, antes de tudo, a superação da dicotomia histórica entre o fazer e o pensar, em que a educação resta comprometida com a formação para o mercado de trabalho, na contramão de uma educação que considera os alunos sujeitos históricos e construtores do processo de aprendizagem.

Ao discutir o tema do ensino médio e da educação técnico-profissional, Frigotto (2018, p. 57), afirma que:

[...] o caminho a ser construído é a luta prioritária pelo ensino médio universal, na perspectiva da escola unitária, omnilateral, tecnológica ou politécnica como direito social e subjetivo. Um ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos.

A complexidade a ser considerada nessa construção deve ser ampliada pela constatação de diversas e importantes variações de conhecimentos que a simples leitura de mundo já nos suscita. Cordão e Moraes (2017, p. 74), chamam a atenção para o papel do Currículo na busca de uma educação integral, que além de atender à formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, igualmente os qualifique para enfrentar de forma crítica e ativa os desafios de um mundo social cada vez mais globalizado:

É oportuno ressaltar que as atuais mudanças na organização do trabalho e nos processos produtivos demandam uma visão importante dos currículos. Isso é necessário para a educação básica como um todo, e é essencial para a educação profissional. Os trabalhadores atuais precisam ter autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e disposição empreendedora, além de capacidade para diagnosticar e resolver problemas [...].

Por isso, a Educação Profissional passa a ser concebida como um importante instrumento que, de forma crítica, permita aos cidadãos ter acesso às inovações científicas e tecnológicas da sociedade, responsáveis por mudanças significativas nas suas vidas e nos seus ambientes de trabalho. Existe, portanto, a necessidade de lutar por políticas públicas educacionais que contemplem a formação de um novo sujeito, bem como, por um PPP coerente com a realidade dos alunos e de suas necessidades formativas.

Advertimos que todas as inferências e interpretações aqui apresentadas não produziram apenas as suposições preliminares acerca das mensagens obtidas através das observações e das entrevistas com os sujeitos. Essas ações também foram estruturadas de acordo com os nossos pressupostos teóricos sobre o tema “o pedagogo frente à efetivação do

Currículo Integrado”, bem como das diferentes situações que permeiam à prática de seus produtores, ou seja, partirmos de situações concretas. Nesse sentido, acreditamos que nossas observações sirvam de base teórica para as extrapolações que se fizerem necessárias no vasto campo do Ensino, em especial, da EPT.

## 5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior-CAPES (2016), o Produto Educacional é um objeto de aprendizagem (por ex. pequeno livro, manual de atividades, sequência didática, software, jogo educativo, etc.) desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e Formadores de professores. Geralmente, o produto apresenta uma proposta de ensino ou de formação de professores que foi desenvolvida pelo (a) mestrando (a) e seu (sua) orientador (a).

De acordo com Gonçalves; Oliveira; Maquiné e Mendonça (2019, p. 76):

Cabe destacar, porém, que o desenvolvimento do produto não é uma atividade trivial e revela vários desafios, dentre eles: a adoção de linguagem apropriada ao público a que se destina; a capacidade de replicação por terceiros; internacionalização; disponibilidade para livre acesso e acessibilidade por pessoas com deficiência.

De acordo com a Portaria nº 83 de 2011, os mestrados profissionais na Área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Nesse sentido, optamos pela elaboração de um Guia.

Conforme os direcionamentos dos resultados da nossa pesquisa, retomando o seu objetivo geral, que se refere à investigação da atividade do pedagogo na efetivação do currículo integrado, podemos concluir que os sujeitos pesquisados reconhecem a necessidade de um trabalho escolar organizado e planejado, tendo em vista o alcance de uma Formação Integral. Entretanto, suas atribuições, ainda que estejam voltadas para essa construção, não conseguem ainda concretizar um resultado integrador e à altura dos atuais desafios da prática escolar.

São grandes os desafios, especialmente quanto ao desenvolvimento de um trabalho coletivo por parte dos professores, coordenadores, docentes, pais e comunidades. Além disso, esses integrantes devem reconhecer a necessidade de mudanças de concepções, didática e metodologia, para que o trabalho flua, dentro de uma construção coerente, sempre vinculada aos princípios de ensino na EPTNM.

O estudo também apontou a necessidade de se fazer uma reflexão em relação à formação inicial do pedagogo, pois as DCNP trazem uma nova visão acerca da função do

pedagogo na escola, onde a descrição de sua função é muito ampla, o que sobrecarrega esse profissional.

Os resultados da pesquisa indicaram que os sujeitos da amostragem reconhecem a importância e as limitações da proposta do currículo integrado dentro do contexto educacional em que vivem, visto que exemplificaram os principais entraves que muitas vezes impossibilitam a vivência desse tipo de currículo, seja por conta da ausência de disciplinas específicas durante sua formação inicial, seja pela ausência de cursos específicos no próprio universo de trabalho.

Ainda assim, destacam que algumas situações surgem de ações imediatas e inesperadas do próprio ambiente educacional. De certo, a organização escolar com todos os seus conflitos, avanços e retrocessos é mais ampla que o currículo em si, mas é possível aqui argumentarmos que o currículo é uma ferramenta que determina a sua organização em termos de humanização e socialização, no qual as ações de todos os envolvidos no processo educativo são estruturadas através dos conteúdos.

Nesse contexto, o profissional pedagogo tem ganhado especial atenção, principalmente, pela possibilidade de desenvolver uma educação que conduza à construção das identidades possíveis frente à necessidade de uma escola que promova uma educação integralizadora. “Metodologicamente, desenvolver-se-ão atividades que estimulem a participação ativa e a iniciativa dos alunos, acompanhadas das iniciativas do professor, que irá passo a passo, ajudando os alunos a sistematizarem o conhecimento fragmentado [...]” (PIMENTA, 2002, p. 142).

Dentro desse quadro de resultados da pesquisa, percebemos a necessidade de elaborar material textual (impresso e digital), tendo como público-alvo pedagogos que atuam na EPTNM. Pois, segundo o documento da área de Ensino da CAPES para o Mestrado Profissional, os produtos e processos educacionais podem ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com ensino em espaços formais e não-formais (BRASIL, 2016).

Como afirmam Farias e Mendonça (2019, p. 18), “todo o processo e o produto devem atender as necessidades do público-alvo e mitigar um problema”. Nessa direção, para embasar a ideia de construção do produto educacional da nossa pesquisa, destacamos alguns trechos de falas dos sujeitos da pesquisa que apontam para o contexto da necessidade da construção do produto educacional e de seu direcionamento:

Eu acredito que a formação acadêmica foi só o norte, o básico das disciplinas, mas não é algo que saiu pronta e, sim o que você deve estudar. Porque você deve

continuar estudando, ter uma formação continuada, principalmente, para aprofundar os conteúdos e conhecer os da Educação Profissional (Bacuri).

É quando trabalho as disciplinas uma relacionando a outra. Eu acredito que na prática isso ainda não acontece, e é bem complicado para acontecer (Buriti).

Todas nós que passamos por um processo seletivo a gente cai de paraquedas! Então você precisa se situar porque é uma experiência nova e aí a gente vai amadurecendo, claro vai errando, vai acertando, mas tem muita coisa para estudar que te ajuda” (Cajá).

O que eu desmistifiquei com a prática: o currículo integrado será? O currículo integrado não traz mais perguntas do que resposta? Será que essa nova geração está pensando mesmo em trabalho? A ideia do currículo integrado é muito boa, mas não basta ser boa é preciso saber qual a verdadeira necessidade dos sujeitos (Buriti).

A ferramenta que utilizamos é um Guia Informativo, pensado e construído a partir desses elementos extraídos das discussões dos dados da pesquisa, visando atender e mitigar a problemática acerca das principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM no âmbito do Instituto Federal do Amazonas IFAM- CMZL. No referido Guia Informativo, que tem como título “Possíveis caminhos para efetivação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM)”, o leitor poderá ter contato com novos conhecimentos e ter uma experiência pessoal que possibilita a reflexão crítica dos desafios e possibilidades de sua prática.

Vale destacar que, de acordo com Lobo e Barcelos (1992, p. 75), “Guias de fontes de informação são obras de referência contendo informações sobre instituições, produtos, publicações e serviços de uma determinada área”. São, pois, ferramentas fundamentais para o apoio de unidades de informação e de identificação de informações básicas para os usuários, que no nosso caso, são pedagogos, estudantes de Pedagogia e áreas correlatas.

O Guia contempla conceitos e procedimentos da prática do pedagogo, elencando pressupostos essenciais que podem ajudar na efetivação do Currículo Integrado e, ainda, fornece sugestões que poderão contribuir para uma visão mais ampla desse processo.

Neste sentido, esse material educativo tem como objetivo geral estabelecer a compreensão da efetivação do Currículo Integrado, estimulando atitudes de interesse e inquietações frente ao conhecimento científico do pedagogo, incorporando-o à sua prática. O produto como resultado da pesquisa deve ser capaz de funcionar independentemente dela mesma; por isso ele foi organizado e planejado de forma que o seu público-alvo seja orientado a manuseá-lo de forma autônoma. Salientamos ainda que estabeleceremos um mecanismo de *feedback* ou retroalimentação, ou seja, a longo do tempo faremos uma manutenção e

reestruturação via mecanismo de interação online, via disponibilização do endereço eletrônico dos autores.

A organização do Guia tem como base 05 (cinco) eixos fundamentais que explicam, de forma sucinta, aspectos relacionados ao Currículo Integrado e a prática do pedagogo: No eixo 1 - Linha do tempo: Onde trouxemos as diretrizes regulatórias da formação do pedagogo; No eixo 2 - Concepções de Currículo: discutimos as caracterizações do currículo, concepções e indagações; No eixo 3 - A prática do pedagogo: versamos acerca dos conceitos fundamentais da prática do pedagogo e concepções de ensino-aprendizagem; No eixo 4 - O pedagogo na articulação do projeto político do curso: gestão participativa: discutimos a organização curricular e de como esse dispositivo pode ser reestruturado dentro de uma perspectiva que atenda à formação integral; Eixo 5 - Práticas pedagógicas e ensino integrado: aponta algumas propostas de ação que permitem a articulação e contextualização do ensino, suscitando a reflexão crítica de práticas pedagógicas concretas.

Assim, através dos conceitos e das leituras propostas dentro de cada eixo, buscamos contextualizar o currículo e o ensino, refletir sobre o profissional pedagogo e sua importância na efetivação do currículo integrado dentro do contexto do ensino médio integrado, valorizando a atuação desse profissional como articulador e mediador do processo escolar. Portanto, esse material é uma contribuição para subsidiar o trabalho do pedagogo e dos docentes na busca pela implementação de práticas que se aproximem de uma educação integral.

Para efeito de construção e funcionamento do produto, o material educativo considerou em sua organização os princípios fundamentais que caracterizam o Currículo Integrado na EPTNM em sua concepção e organização. As páginas são compostas por textos explicativos e referências de obras teóricas que tratam da temática de estudo com *hiperlink*, para facilitar o acesso às leituras; o que consideramos como um dos pontos fundamentais na constituição do Guia, pois com o acesso às novas leituras, procuramos romper com o modelo tradicional de definição do currículo.

Para tanto, a sequência foi planejada para uma melhor compreensão do conteúdo. Como já referenciado, a ligação entre os conceitos foi feita por meio dos eixos que se complementam, com a navegação livre em função do interesse ou necessidades conceituais do usuário.

Foi feita uma identidade visual própria com um *layout* diferente de um material impresso, usando diferentes cores para que o usuário se sinta familiarizado. O Guia Informativo

foi oferecido no formato PDF, para que seja garantida sua formatação e operacionalização em qualquer sistema utilizado para acessá-lo.

Como registro, será feita a vinculação do produto à Averbação na Biblioteca Nacional. Sua validade obedeceu à Banca de dissertação composta para tal. O acesso será realizado por meio do Repositório institucional-nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.

Após a diagramação do produto será montado um questionário online para que os sujeitos façam a validação do produto – pré-teste, onde indicaremos o resultado. Em seguida, o produto será avaliado pelos quatro sujeitos da pesquisa já com as sugestões dos elementos do pré-teste. Leite (2018, p. 196) reforça a necessidade de assegurar que os produtos educacionais produzidos em mestrados profissionais na área de ensino, em especial, os materiais textuais que têm como público alvo professores a serem avaliados de modo coletivo, considerando a especificidade do público a que se destina, portanto, precisam ser “[...] elaborados a partir de metodologia que contemple aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos; e que sejam validados a partir de eixos e descritores específicos”.

Desse modo, Fernandes (2005, p. 108), aponta a caracterização do produto educacional em função de sua aplicabilidade:

[...] um caráter predominantemente aplicado, no dia-a-dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso.

Nessa perspectiva, compreendemos, que o produto educacional a ser gerado pela presente pesquisa terá um caráter prático, de aplicação com foco na instrumentalização do ensino no contexto da EPT. Os recursos usados com fins pedagógicos, bem como os seus processos de avaliações e reestruturações, envolvem aprendizagens que os professores elaborarão no decorrer de seu exercício docente (PIMENTA; LIMA, 2010).

Independentemente da formação de qualquer profissional, é preciso uma constante avaliação e reestruturação de seus saberes para a contribuição de suas ações ao processo de aprender e ensinar, destacando o verdadeiro sentido social do ensino. Com a construção do Guia esperamos estabelecer uma relação de troca mútua de aprendizagem como possibilidade de instigar novas questões que se estabelecem num contexto de pluralidades de entendimento sobre a ação do pedagogo e do discurso cada vez mais presente sobre a formação contínua na escola, como atribuição desse profissional.

## 5.1 Aplicação, Avaliação e Validação do Produto: Guia Informativo

Tanto na fase de pré-teste quanto na fase de aplicação, avaliação e validação final do produto fizemos o uso do questionário *online*, por intermédio da plataforma *Google*® Formulário (GOOGLE, 2020). A utilização dos meios virtuais para a prática de uma pesquisa científica redonda em uma grande economia em relação ao questionário estrutural.

Além disso, pesquisas realizadas via internet proporcionam aos sujeitos maior praticidade e comodidade, fato que contribui significativamente para melhora do número de respostas obtidas, ou seja, é um meio rápido, econômico e com excelente aproveitamento de respostas (FALEIROS et.al., 2016), principalmente nesse período de reclusão e enfrentamento de pandemia, decorrente da COVID-19. Junto com o questionário, os participantes também receberam uma cópia digital (em formato PDF) do produto em avaliação e validação – Guia informativo.

O questionário teve como meta agregar saberes e implementar ajustes, na medida do possível, em relação aos elementos essenciais (teóricos/práticos) que subsidiam o produto educacional. Uma vez que, em linhas gerais, o Guia objetiva propiciar ferramentas pedagógicas que levem a efetivação do Currículo Integrado, dentro da EPTNM.

Neste sentido, foi enviado ao e-mail de 12 (doze) pedagogos no exercício da função, dentro de diferentes Campi do IFAM (Manaus Centro e Zona Leste), contendo anexo o produto educacional, já diagramado e o questionário *online*<sup>8</sup>. Esclarecemos que dentro deste universo amostral, 4 (quatro) integrantes deste recorte da pesquisa também fizeram parte da pesquisa de campo. No universo amostral de 12 (doze) participantes, 8 (oito) responderam ao questionário. Dentre os que não responderam: 1 (um) e-mail não chegou ao destino; 1 (um) participante estava em férias/licença e; 2 (dois) não fizeram a devolutiva em tempo hábil para a tabulação dos dados. Ressaltamos que os participes tiveram um tempo de 14 dias corridos para fazerem a devolutiva.

A maioria das questões apresentadas no questionário foi embasada na "Escolha de Preferências", conforme a Escala de Likert (1932), com 5 pontos, onde: 1, corresponde a Aprovo fortemente e 5, corresponde a Desaprovo fortemente (questões:1, 3 a 11). Por outro lado, também utilizamos de questões abertas (questões subjetivas – 12 e 13) e de escolhas

---

<sup>8</sup>[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6wmjQ9dDPH\\_YVqrfP2UQrghfNRj7X3b\\_v26-IPrEfHKkfHA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6wmjQ9dDPH_YVqrfP2UQrghfNRj7X3b_v26-IPrEfHKkfHA/viewform?usp=sf_link)

múltiplas (questão 2), assim sendo, os sujeitos foram submetidos a um total de 13 (treze) questões.

A nossa intenção, a partir deste questionário foi o de avaliarmos e validarmos os aspectos estéticos, funcionais e conteudista do produto educacional proposto. Para tanto, considerando o número de respondentes (08), optamos pelo uso do valor modal (MO), nas análises das respostas. Por ser uma medida de tendência central utilizada quando se tem um número pequeno de participantes, consideramos que esta mediada se ajusta na tabulação dos nossos dados.

Quando os sujeitos foram inquiridos se o Guia apresentado despertou o seu interesse (questão 01), 50% (4) aprovaram e 37,5% (4) aprovaram fortemente. Levando-se em conta o valor modal (MO) da escala de Likert (MO = 1), portanto, o Guia despertou o interesse dos respondentes, visto que este valor se refere ao aprovo fortemente. Sequencialmente e concatenada à questão 01, respondem à questão 02 (Quais os aspetos de interesse a serem apontados?). Para tanto, os sujeitos da atual investigação destacaram em ordem de preferências: Sociabilização (50%) > Originalidade (50%) > Inovação (50%) > Criticidade; Oportunidade; Motivação (37,5%) > Autonomia (25%) > Reciprocidade (12,5). Lembramos que nesta questão todos foram orientados a escolher a mais de 01 alternativa, caso achassem necessário.

Em relação à adequação da linguagem utilizada (questão 03), 50% (4) aprovaram fortemente e 50% (4) aprovaram. Tendo como base o valor modal (MO=1) das respostas dos sujeitos dentro da escala “likertiana”, consideramos que todos aprovaram fortemente a linguagem utilizada.

Já na questão 04, quando os sujeitos foram investigados sobre a organização do conteúdo e a compreensão da temática contida no Guia. Assim, 62,5% (5) aprovaram fortemente e; 37,5% (3) aprovaram. Tendo em vista o valor modal das respostas segundo a escala de Likert (MO=1), os entrevistados aprovaram fortemente a organização do conteúdo, bem como a compreensão da temática contida no produto educacional.

Acerca da adequação do Produto Educacional com os objetivos propostos na pesquisa (questão 05), 87,5% dos respondentes (7) aprovaram e apenas 12,5% (1) aprovou fortemente, sendo assim, com base no valor modal da Escala de Likert (MO=2), esse item também foi aprovado pelos sujeitos.

Quanto à Capacidade de assimilação dos conhecimentos práticos (questão 06), 37,5% (3) aprovam fortemente; 50% (4) aprovam e; 12,5% (1) nem aprovou nem desaprovou. Levando-se em conta a reorganização dos dados com base na Escala de Likert,

obtivemos o valor (MO=2), neste sentido, esse item também foi considerado aprovado. Nesta mesma direção, quando os partícipes foram indagados sobre a capacidade de assimilação de conhecimentos teóricos (questão 07), 37,5% (3) aprovaram fortemente e; 62,5% (5) aprovaram, segundo seus graus de preferência. No geral, de acordo com a média obtida por intermédio dos valores, a partir da escala de Likert, os respondentes aprovaram (MO= 2) a capacidade de assimilação teórica do conteúdo presente no Guia.

Ao serem inqueridos sobre da qualidade das figuras e imagens presentes no Produto Educacional (questão 08), 100% dos sujeitos aprovaram fortemente o material.

Com relação aos aspectos da formatação e organização dos conteúdos – diagramação, cores e uso de fontes (questão 09), 75% (6) dos sujeitos aprovaram fortemente e; 25% (2) aprovaram. Assim, considerando o valor modal das respostas, dentro da escala de Likert (MO= 1), essa assertiva foi aprovada fortemente.

Ao questionarmos se os sujeitos replicariam o conhecimento trazido pelo produto educacional (Guia informativo) em seu universo laboral (questão 10), 37,5 % (3) aprovaram fortemente; 50% (4) aprovaram e; 12,5 (1) nem aprovaram nem desaprovaram, ou seja, de acordo com o valor modal, a partir da escala de Likert (MO= 2), houve aprovação desta indagação.

Em relação à indagação: Você recomendaria este produto para outros profissionais da área? (questão 11), 62,5% (5) aprovaram fortemente; 25% (2) aprovaram e; 12,5% (1) nem aprovaram nem desaprovaram, sendo assim, levando em conta o valor modal dentro da escala de Likert (MO=1) este item também se encontra dentro do parâmetro aprovo fortemente.

Vislumbrando atingirmos um maior aprofundamento da visão dos respondentes sobre os aspectos gerais do produto educacional em avaliação e validação (Guia), pedimos aos sujeitos para relatarem no formato de questão aberta (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 58) os aspectos positivos e negativos do Guia – questões 12 e 13 respectivamente:

**Aspectos positivos:** (1) Atribuição de pseudônimos baseados em frutas amazônicas aos sujeitos da pesquisa da dissertação/Guia, exemplificado no formato de relato de experiências/depoimentos dentro de cada eixo temático do Guia; (2) Utilização de termos ligados a germinação de sementes; (3) Atratividade do projeto gráfico; (4) Separação didática do conteúdo pertinente aos temas dentro de Eixos temáticos; (5) Oportunização para os pedagogos compartilharem suas experiências no IF e reflexões da sua prática enquanto profissionais da educação e; (6) Apresentação explícita e didática dos conteúdos.

**Aspectos negativos:** (1) Baixo número de relatos de experiências/depoimentos em relação ao número de Campi existente no IFAM; (2) Contestação se os pedagogos estão estudando/interessado sobre a temática?; (3) Dados empíricos pouco aprofundados e; (4) A cor, o tamanho da fonte e o espaçamento poderiam ficar melhores para uma maior leveza no texto e, o convite à leitura ficaria mais agradável.

A partir dos aspectos negativos destacados pelos sujeitos, ou seja, dos elementos a serem ajustados no Guia, justificamos os seguintes apontamentos:

Sobre o baixo número de relatos de experiências/depoimentos em relação ao número de Campi existente no IFAM, a pesquisa a qual se originou o Guia tem por objetivo investigar a atividade do pedagogo e a efetivação do Currículo Integrado no Instituto Federal do Amazonas – Campus Zona Leste, desse modo, não cabe (no referido Guia) relatos de pedagogos de outros Campi, uma vez que a investigação empírica foi dirigida aos pedagogos que atuam especificamente dentro do Campus Zona Leste. Entretanto, o Guia, como instrumento didático, não se dirige/restringe de forma específica, aos sujeitos desse campus, muito pelo contrário, deve e pode ser aplicado a outros contextos da Rede Federal de Educação. Aqui também aproveitamos para externalizar a própria questão de tempo/espço, imbuída dentro dos prazos estabelecidos de toda pesquisa de mestrado.

A respeito da indagação, se os pedagogos estão estudando/interessado sobre a temática? Consideramos que as nossas discussões são válidas para o fomento da temática sobre o pedagogo no processo escolar e, portanto das problemáticas que envolvem a sua prática. Com efeito, este Guia é a materialização dos resultados obtidos em nossa discussão (dissertação). Desse modo, este material didático é um instrumento pontual para a reflexão das possíveis ações dos pedagogos na EPTNM, bem como do reflexo de suas práticas no processo de ensino e aprendizagem nesse ambiente tão profícuo e proliferador do saber democrático.

Outra questão apontada no Guia como aspecto negativo, é o pouco aprofundamento dos dados empíricos. Todavia frisamos que não é objetivo do material didático analisado um adensamento dos dados empíricos, pois a ideia “seminal” foi a de trazer elementos significativos para a prática do pedagogo dentro de um processo interdisciplinar, cujas falas dos sujeitos da pesquisa trazidas pelo Guia apontam alguns aspectos que merecem serem trabalhados, visando a aproximação da efetivação do Currículo Integrado. Ademais evidenciamos que o produto educacional será parte integrante (encartado) dentro da dissertação, a qual possui uma revisão de literatura profícua sobre o tema, e se tornará passível de consultada após defesa pública.

Atendendo aos aspectos registrados pelos respondentes, quanto a cor, tamanho da fonte e ao espaçamento, em desacordo com a harmonia da leitura, mandaremos o produto para o diagramador fazer os devidos ajustes cabíveis e sinalizados. Certamente essas modificações tornarão o texto mais harmonioso, nítido e certamente tornará a leitura mais agradável – fluidez da leitura.

No contexto geral, segundo a visão dos sujeitos integrantes dessa etapa da pesquisa, o Guia foi aprovado, uma vez que despertou nos integrantes da pesquisa elementos de Sociabilização, Originalidade, Inovação, Criticidade, Oportunidade, Motivação, Autonomia e Reciprocidade. Além disso, foi aprovado dentro de diferentes aspectos: organizacional, conteudista, linguístico, pedagógico, estrutural e instrutivo. Neste cenário, vale ressaltarmos ainda que, este produto educacional também despertou o interesse dos sujeitos pela replicabilidade dentro de seus fazeres laborais, na prática cotidiana em diferentes universos da EPT.

Portanto, o presente Guia se constitui em uma ferramenta de aprendizagem passível de aplicação e motivação para Pedagogos e demais profissionais da EPTNM, pois atende aos critérios de organização, fundamentação teórica e prática, motivação e significância. Em linhas gerais, o produto educacional foi tido com viável, pois atendeu a sua finalidade: oportunizar elementos para a compreensão da efetivação do Currículo Integrado, estimulando atitudes de interesses e inquietações frente ao conhecimento da temática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir a excelência em educação, o currículo precisa superar toda a prática da cultura fragmentada e seletiva na organização dos conteúdos e do conhecimento. Conseqüentemente, a ação pedagógica precisa tratar os conteúdos de maneira integradora e contextualizada, de forma a delinear e favorecer a formação integrada dos sujeitos, promovendo em suas práticas educativas ações efetivas em prol de objetivos comuns, estabelecidos a partir de uma proposta democrática contida na estruturação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Dentro do nosso universo de estudo, ao tratarmos do Currículo Integrado, no tocante à sua concepção, organização, planejamento e execução, com vistas ao alcance de uma formação integral, visualizamos sua latência e dissonância, expressadas desde as concepções de ensino, assim como, na objetividade relativizada pelas condições físicas e administrativas de sua implementação, o que muitas vezes pode impedir a instalação de novas práticas educativas.

Com relação ao papel do pedagogo na EPTNM, constatamos que as novas propostas de ensino, e o perfil inovador exigidos desses profissionais, indicam a necessidade de formação continuada, como mecanismo de aprimoramento de habilidades e competências, capazes de ressignificar a prática pedagógica, refletindo diretamente na qualidade e melhoria do ensino como um todo, contribuindo, assim, para a quebra de paradigmas: pedagogos do século XX *versus* alunos do século XXI.

Ademais, reconhecemos as necessidades formativas expressadas pelos pesquisados, tendo em vista que suas peculiaridades (EPTNM) devem ser diferenciadas. Assim, é preciso fazer uma reflexão em relação à questão levantada: De que forma a Educação Profissional e Tecnológica é discutida dentro dos Cursos de Formação em Pedagogia?

Embora no Currículo de Licenciatura em Pedagogia sejam apontadas as disciplinas científicas fundamentais para o embasamento teórico, não há a contemplação dos elementos conceituais da Educação Profissional e Tecnológica: Formação Humana Integral, Omnilateralidade, Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Pesquisa como Princípio Pedagógico, ou seja, a junção entre os elementos de sociabilização e humanização: Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia.

Essa realidade extrapola as condições da prática do pedagogo, diante de contradições que emergem da escola como um todo (docentes, discentes, gestão, etc.). Logo, destacamos a necessidade da implementação de disciplinas específicas no curso de graduação destinado à

formação de Pedagogo, como forma de desenvolver métodos de trabalho coerentes com a EPTNM.

Da mesma forma que o estudo aponta a necessidade formativa do pedagogo dentro das bases da EPTNM, também sinaliza para a importância da Formação Continuada do docente que atua na EPTNM, isso porque o bacharel e o licenciado precisam compreender conceitos e práticas que permitam o reconhecimento das especificidades desse ensino e de seu público, para que suas ações sejam direcionadas aos aspectos operacionais, instrumentais e metodológicos, condizentes com o processo de ensino e aprendizagem.

Inquestionavelmente, as qualificações formais exigidas para ocupação do cargo de pedagogo vão muito além das competências e habilidades para trabalhar em processos de coordenação, planejamento, execução e avaliação, uma vez que em sua atividade pedagógica cotidiana são exigidos valores, atitudes e comportamentos. Ressaltamos que os pesquisados, em seus relatos, demonstraram ter adquirido, a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais, sensibilidade para ouvir os seus pares e o compromisso ético-político no exercício de sua prática educativa.

Em relação à avaliação da prática do pedagogo na efetivação do Currículo Integrado, o estudo nos permitiu perceber que o profissional pedagogo que atua nos Institutos Federais tem múltiplas atribuições. Tendo em vista que esses profissionais atuam diretamente no processo escolar, a sua prática pedagógica contribui para a construção do Currículo Integrado, ao buscar, a despeito das adversidades, articular uma proposta de ensino de caráter interdisciplinar entre os docentes, promovendo estudos, projetos, serviços de orientação, construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso- PPC, entre outros.

Portanto, as nossas análises chamaram a atenção para a importância do desenvolvimento de um trabalho participativo, cujas ações se direcionam a um objetivo comum: a aprendizagem reflexiva. Por isso, sugerimos um olhar diferenciado para a estruturação dos PPC's, atrelado a uma gestão efetivamente participativa, onde todos tenham vez e voz, mais ainda, para que todos tenham uma visão global do processo escolar e da importância do trabalho em conjunto para o alcance das mais diferentes formas de aprendizagem.

Para que haja uma coerência entre ensino e a aprendizagem no processo escolar, a ação pedagógica (pedagogos e docentes) precisa pautar-se na reflexão das questões presentes na realidade concreta, determinadas pelas relações sociais, considerando que a escola, ao mesmo tempo em que inova, também tende a reproduzir e reforçar ideologias hegemônicas, o que concorre para o engessamento curricular.

Portanto, o estudo também verifica algumas problemáticas, como a ineficácia de arranjos curriculares lineares, sem aplicabilidade no processo de construção dos saberes (teóricos e técnicos) e, principalmente, de como responder aos desafios de materializar um currículo que atenda à Formação Humana e Integral, frente às contradições representadas por uma estrutura educacional e social que muitas vezes não corresponde a esse objetivo. Pensar numa Educação Humana e Integral dentro da nossa realidade social seria uma utopia?

Como já discutido em nossas análises, os sujeitos investigados reconhecem a importância e limitações da proposta do Currículo Integrado, dentro do contexto educacional em que vivemos, e da dificuldade de promover novas ideias e práticas, que quase sempre entram em conflito com a realidade imediata da escola e da sociedade. Todavia, as ações concatenadas do pedagogo no desenvolvimento do Currículo Integrado mostram que esse profissional atua como agente aglutinador, pois sua prática e engajamento com a transformação da realidade, nascidos no interior do espaço escolar, ampliam-se, gradativa e exponencialmente no espaço escolar, com discentes, docentes, gestores e entorno escolar.

De certo, a organização escolar, atrelada às suas práticas, conflitos, avanços e retrocessos é mais ampla do que o currículo em si, mas é possível aqui argumentarmos que o currículo é uma ferramenta que determina a sua organização em termos de humanização e socialização, em que as ações de todos os envolvidos no processo educativo são estruturadas através do planejamento e organização de conteúdos socialmente úteis, cuja materialização requer um esforço coletivo e permanente.

Nesse vasto campo pedagógico, oportunizado pelos “frutos amazônicos”, encontramos forças para continuar nossa incansável jornada, frente às múltiplas dimensões que contemplam a efetivação do Currículo Integrado na EPTNM.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, p.6-18, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719> Acesso em: 28 set. 2019.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017.569 p.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>Acesso em: 19 jan. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho transvertido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, p. 51-61. mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento: Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTES, Arone do Nascimento. **O patrimonialismo como cultura institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**. 2015, 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997**. Brasília: Câmara, 1997. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002). Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Brasília: CNS, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020. Brasília: CNS, 2012.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Média Integrada ao Ensino Médio**. (base, documento. Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio). Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012 de 09 de dezembro de 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](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: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.. 3. ed. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia**. Resolução CNE/ CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 25 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br > ccivil\\_03 > \\_Ato2007-2010 > Lei](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Lei). Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Nº13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRENNER, Carmen Eloísa Berlote; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. **Revista Iberoamericana De Educación**, 82(2), 47-63. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8223628>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Appris, 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 20. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirlei de Pereira da Silva; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. O trabalho do pedagogo nos institutos federais de educação ciência e tecnologia: algumas análises. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**. v. 2, n. 11, p. 02-12, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3487/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24033/23268>. Acesso em: 01 set. 2020.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHUDZIDZIJ, Vera Lúcia Fórfano; CAMPOS, Marília Andrade Torales. **O Pedagogo e a escola integral**: reflexões sobre seu papel e identidade. Curitiba: Appris, 2017.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v. 23, n.1, p. 187-205, 2014.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Maria Adélia. O currículo da educação profissional técnica de nível médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. 1-13, 24 fev. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em 12 abr. 2020.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBOA, Eliana Santana. Sociedade da Informação, Conhecimento e Aprendizagem: Desafios para a Educação no Século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, pp. 5-22, 2011.

COUTINHO, Ticiania Patrícia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21896>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FALEIROS, Fabiana et al. **USO DE QUESTIONÁRIO ONLINE E DIVULGAÇÃO VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS EM ESTUDOS CIENTÍFICOS**. Texto Contexto Enfermagem, São Paulo, v. 4, n. 25, p.1-6, ago. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n4/pt\\_0104-0707-tce-25-04-3880014.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v25n4/pt_0104-0707-tce-25-04-3880014.pdf). Acesso em: 13 abr. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andréa Pereira. **Concepção de Produtos Educacionais para um mestrado profissional**. Manaus, 2019, e-book. 72p.

FEITOSA, Robson de Souza. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. 09/12/2019. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *campus* Manaus. Manaus, 2019.

FERNANDES, Agnes. Mestrado profissional: algumas reflexões. **Oculum ensaios**: revista de arquitetura e urbanismo n. 4, p. 106-109, ISSN 2318-0919, 2005.

FISTAROL, Caíque Fernando da Silva; FISCHER, Adriana; WENDERLICH, Rosana Clarice Coelho Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de língua inglesa: desafios e possibilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 341-355, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/12453/8236> Acesso em: 19 abr. 2020.

FONSECA, Christine Meyrelles Felipe da. Formação e saberes docentes na educação profissional: Um relato de experiência. v. 3, n. 7, p. 78-85, 2017. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5873/pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRANCO, Maria Amélia; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Caderno de Pesquisa**. v. 37, n.130, p.63-97, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Wesley; JABBOU, Charbel. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de Pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <ebcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vbXcyQEeYkwJ:www.nelsonreyes.com.br/560-566-1-PB-2.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 29 maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOERGEN, Pedro. Ética e educação: o que pode a escola? *In*: LOMBARDI, José Claudinei; Goergen, Pedro (orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2011.

GOOGLE. **Formulários**. 2019. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GONÇALVES, Carmen Érica de L. Campos; OLIVEIRA, Carolina de Souza; MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; MENDONÇA, Andréa Pereira. (Alguns) desafios para os produtos educacionais nos mestrados profissionais nas áreas de ensino e educação. **Edutec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10>. Acesso em: 03 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Edital Nº 008/2014/IFAM**, de 10 de outubro de 2014. Concurso público para provimento de cargos técnicos-administrativos em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/Edital-N%C2%BA-08-2014-Bolsa-Produtividade.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019. Manaus, AM: IFAM, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Edital Nº 01/2019 / IFAM**, de 24 de janeiro de 2019. Concurso público para provimento de cargos técnicos-administrativos em educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/FinalEDITALN01.2019TAES.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019. Manaus, AM: IFAM, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n.70, p. 15-62, abr./2000. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto alegre, RS: L&PM, 2009.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em Mestrados profissionais na área de ensino. **7º Congresso Ibero Americano em investigação qualitativa**. Campo Abierto, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: [www.ciaiq.or](http://www.ciaiq.or). Acesso em: 29 maio 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LOBO, Maria de Fátima Diniz; BARCELLOS, Sílvia de Oliveira. Guias de fontes de informação: metodologia para geração e automação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - **Ibict**, Brasília, v. 21, n. 1, p.75-81, abr. 1992. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/471>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LUCK, Heloisa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna** / Bacurio Alighiero Manacorda; [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MELLO, Maria Tereza Leitão: O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração **Holos**. Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 09 ago. 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

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

out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>: Acesso em 19 jan. 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NUNES, Vandernúbia Gomes, Cadete; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Pedagogos e docentes não licenciados: Diálogos formativos no cenário da Educação Profissional e Tecnológica. *In*: **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional**, 24 a 27 de julho de 2017.

Organizado por Dante Henrique Moura [*et. al...*]. Natal: RN, IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio>. Acesso em: 6 jun. 2020.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio Ambiente e formação de professores**. 7. ed. São Paulo Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez 2010. (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

PORTAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 03 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 30 jun. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RATES, Camila Maria Pereira; COSTA, Marcella Rodrigues e; PESSALACIA, Juliana Dias Reis. Caracterização de riscos em protocolos submetidos a um comitê de ética em pesquisa: análise bioética. **Rev. Bioét.** [online]. 2014, vol.22, n.3, pp.493-499. ISSN 1983-8042. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422014223032>. Acesso em: 17 mar. 2019.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora/ organizado por.** – Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222630>. Acesso em: 04 jan. 2019.

**REGIMENTO INTERNO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – CAMPUS MANAUS ZONA LESTE.** Aprovado pela Resolução nº AAA-CONSUP/IFAM, de dezembro de 2019.

**RESOLUÇÃO Nº 02- CONSUP/IFAM,** de 28 de março de 2011. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e dá outras providências. Disponível em: [http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/REGIMENTO\\_GERAL\\_PUBLICADO\\_NO\\_DOU\\_%282%29.pdf](http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/REGIMENTO_GERAL_PUBLICADO_NO_DOU_%282%29.pdf). Acesso em: 05 jan. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. A seleção cultural do currículo *In*: SACRISTÁN, J. GIMENO. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Claudinete Maria dos; FERRI; Lúcia Maria Correa Gomes; MACEDO, Mara Elisa Capovilla Martins de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel.** Pelotas [41]: 175 – 187, jan./fev./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2098>. Acesso em: 9 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como Princípio Educativo frente às novas tecnologias. *In*: Ferretti, Celso J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. *In*: **Palestra UENP Cornélio Procópio,** Paraná, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História do tempo e tempo da história: **estudos de historiografia e história da educação**. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHANLEY, Patricia. **Frutíferas e plantas úteis na visa Amazônica**. Patrícia Shanley, Gabriel Medina; ilustrado por Silvia Cordeiro, Antônio Valente, Bee Gunn, Miguel Imbiriba; Fábio Strympl. Belém: CIFOR, Imazon, 2005. 300p.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621-638, out. 2017. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 20 set. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

URIAS, Guilherme Muniz Pereira Chaves; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: Alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p.39-67, jan. 2017. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/473>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VEIGA-NETO, A. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs). **Currículo integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora – Brasília: UNESCO, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

## APÊNDICE – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “DESVELANDO O PAPEL DO PEDAGOGO NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM)”, a ser realizada no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Zona Leste. A presente pesquisa objetiva identificar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM. Para tanto, contará com o desenvolvimento de um curso de formação continuada destinado a pedagogos, focalizando a consolidação do Currículo Integrado dentro da EPTNM por meio de um E-book.

Sinalizamos que vossa participação é muito importante, e uma vez aceita, se dará por meio de entrevista audiovisual, envolvendo única e exclusivamente questões acerca do currículo integrado no ensino EPTNM. Pontuamos ainda que as entrevistas acontecerão em local apropriado, dentro das dependências físicas da própria instituição de ensino, em horário previamente acordado entre as partes, uma vez ao mês, por um período de 3 meses, com tempo máximo de 25 min (vinte e cinco minutos) para cada entrevistado (a).

Para assegurar a fidedignidade dos dados coletados, todas as entrevistas serão gravadas em áudio/e ou vídeo para posterior transcrição, apreciação/análise e interpretação e validação. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, e que a qualquer momento da pesquisa poderá recusar-se a participar, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à vossa pessoa. Elucidamos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Neste sentido, atribuiremos códigos distintos e aleatórios a todos os participantes.

Todavia, a veiculação dos resultados se dará por meio da dissertação, de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Dentro do contexto da desta pesquisa temos que os benefícios esperados são os de oferecer aos sujeitos participantes, uma oportunidade benéfica de expressão de conteúdos inquietantes ou angustiantes acerca de temas próximos de sua realidade cotidiana,

constituindo-se em um instrumento para relatar seus anseios frente ao tema a ser trabalhado – efetivação do currículo integrado, possibilitando a promoção e desenvolvimento de práticas pedagógicas coadunadas com a realidade da Educação Profissional e Tecnológica, considerando diferentes sujeitos que constituem o universo escolar.

Quanto aos riscos, o ato de adesão à pesquisa e as circunstâncias que envolve os sujeitos, poderão importar risco profissional que ao evidenciá-lo poderá sujeitá-los a alguma espécie de estigmatização, como: constrangimento, desconforto e julgamentos subjetivos e, ainda o ambiente de aplicação da entrevista poderá oferecer desconforto ou exposição dos participantes causando-lhes desconforto em relação ao seu fazer profissional. Nestes casos adotaremos algumas medidas para prosseguir ou interromper com a adesão, como: usar linguagem acessível, deixando claro o porquê das questões e os objetivos da investigação. Para tanto, todos os envolvidos receberão uma cópia digital de todos os produtos oriundos do nosso trabalho: (1) dissertação; (2) produto educacional; (3) formulários correlatos: termos de consentimentos ou termo de assentimento livre esclarecido. No mais, esclarecemos que a qualquer momento poderão deixar de participar da pesquisa levando consigo todo o material produzido, sem nenhum ônus de qualquer natureza.

Caso tenha qualquer dúvida ou necessite de maiores esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas poderá nos contatar, **Francilene da Silva Memória**, endereço residencial, Rua Satere Maue, nº 45. Bairro Terra Nova, Manaus-AM, telefone (92) 99145-6283, e-mail: [francilenememoria@hotmail.com](mailto:francilenememoria@hotmail.com), pesquisadora responsável, orientada pelo professor Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto, endereço profissional Av. Sete de setembro, 1975, Centro, telefone (42) 991592945, e-mail: [vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br](mailto:vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br).

No caso de não conseguir contatar os pesquisadores ou para o esclarecimento de outras dúvidas poderá entrar em contato com o Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas (CEP n. 1037/2009), instalado no endereço: Rua Ferreira pena, 1109 Centro – Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus- Am. Telefone: (92) 3306-0060. E-mail: [cepsh.ppgi@ifam.edu.br](mailto:cepsh.ppgi@ifam.edu.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_


---

Participante da pesquisa  
Nome por extenso


---

Francilene da Silva Memória  
Pesquisadora responsável  
(RG 1164763-9. SSP-AM)

## ANEXO A – Termo de autorização para realização da pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS CAMPUS MANAUS ZONA LESTE**  
**GABINETE DA DIRETORIA GERAL**  
 End.: Av. Cosme Ferreira, 8045 – Gilberto Mestrinho CEP 69.086-475.  
 Fone: (092) 98434-9415 E-Mail: [gabinete.cmzl@ifam.edu.br](mailto:gabinete.cmzl@ifam.edu.br)



INSTITUTO FEDERAL DE  
 EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
 PRINCÍPIOS  
 (Campus Manaus - 2015)

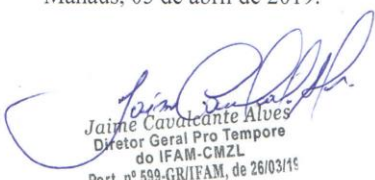
### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **JAIME CAVALCANTE ALVES**, Diretor Geral do IFAM – Campus Manaus Zona Leste, RG N° 832550, CPF N° 338.214.702-59, AUTORIZO **Francilene da Silva Memória**, RG: 11647639, CPF: 562.091.262-00, a realizar entrevista, com os pedagogos, para a realização do Projeto de Pesquisa Desvelando o Papel do Pedagogo na Implementação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) do IFAM – Zona Leste que tem por objetivo primário Identificar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:



- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5°, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Manaus, 05 de abril de 2019.



Jaime Cavalcante Alves  
 Diretor Geral Pro Tempore  
 do IFAM-CMZL  
 Port. n° 599-GR/IFAM, de 26/03/19

## ANEXO B – Carta de anuência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS CAMPUS MANAUS ZONA LESTE  
GABINETE DA DIRETORIA GERAL  
End.: Av. Cosme Ferreira, 8045 – Gilberto Mestrinho CEP 69.086-475.  
Fone: (092) 98434-9415 E-Mail: [gabinete.cmzl@ifam.edu.br](mailto:gabinete.cmzl@ifam.edu.br)


**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Francilene da Silva Memória, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: Desvelando o Papel do Pedagogo na Implementação do Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) do IFAM – Zona Leste, que está sob a coordenação/orientação do prof<sup>o</sup> Vanderlei Antônio Stefanuto cujo objetivo é Identificar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM, nesta instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.


Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Manaus, 05 de abril de 2019.



Jaime Cavalcante Alves  
Diretor Geral Pro Tempore  
do IFAM-CMZL  
Port. n° 599-GR/IFAM, de 26/03/19

## ANEXO C – Parecer substanciado de aceite da Comissão de Ética da Pesquisa

<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS</b> & IFAM	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
<b>Título da Pesquisa:</b> DESVELANDO O PAPEL DO PEDAGOGO NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) DO IFAM & ZONA LESTE	
<b>Pesquisador:</b> FRANCILENE DA SILVA MEMÓRIA	
<b>Área Temática:</b>	
<b>Versão:</b> 3	
<b>CAAE:</b> 11781119 8.0000.8119	
<b>Instituição Proponente:</b> INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO	
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio	
<b>DADOS DO PARECER</b>	
<b>Número do Parecer:</b> 3.655.338	
<b>Apresentação do Projeto:</b>	
<p>A pesquisa tem como temática: "desvelando o papel do pedagogo na implementação do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) do IFAM Zona Leste". O estudo será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Zona Leste (IFAM CMZL). O objetivo da pesquisa é investigar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM. Os participantes da pesquisa são 03 (três) pedagogas atuantes no ensino médio integrado e subsequente; 01 (uma) no Projeja e; 01 (uma) em fase de aposentadoria. Como resultado espera-se contribuir para uma análise crítica reflexiva de que se pode ultrapassar a linha divisória entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos no trato do ensino na EPTNM, fato que certamente contribuirá para a tão almejada efetivação do ensino integrado. A escrita do projeto permite a compreensão da pesquisa, seus objetivos, métodos, riscos e benefícios.</p>	
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>	
<p>Os objetivos da pesquisa estão claros, bem redigidos e adequados ao tipo de pesquisa proposta, sendo perfeitamente possíveis de se alcançar em virtude da metodologia sugerida.</p>	
<p>Objetivo primário: Identificar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM</p>	
<p><b>Endereço:</b> Rua Ferreira Penna, 1109 - Prédio da Retoria, 2º andar, Manaus &amp; AM  <b>Bairro:</b> CENTRO <b>CEP:</b> 69.025-070  <b>UF:</b> AM <b>Município:</b> MANAUS  <b>Telefone:</b> (92)3306-0000 <b>E-mail:</b> copst.pgr@ifam.edu.br</p>	
<small>Região 01 de 01</small>	

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
& IFAM



Continuação do Parecer: 3.655.039

**Objetivos Secundários:**

- Verificar quais os possíveis entraves dentro do processo de efetivação do Currículo Integrado do IFAM CMZL;
- Relatar as experiências pedagógicas oriundas do campo de trabalho do Pedagogo e;
- Propor um curso de formação continuada, visando a troca de saberes e efetivação do Currículo Integrado dentro da EPTNM (produto educacional).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Por envolver apenas entrevista e observação, a pesquisa proposta oferece riscos mínimos aos participantes, estando estes claros no projeto e nos termos de consentimento e assentimento. Esses riscos são:

- a) constrangimento, desconforto e julgamentos subjetivos. Nestes casos menciona que serão adotadas medidas para prosseguir ou interromper com a adesão, como: usar linguagem acessível, deixando claro o porquê das questões e os objetivos da investigação; explicar a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado como foi escolhido; garantir o sigilo sobre a identificação e as informações referentes ao participante com técnicas de anonimato e a possibilidade de interrupção ou cancelamento da entrevista, a qualquer momento da pesquisa.
- b) modificação de comportamento, como também pode gerar, expectativas acerca dos seus resultados individuais finais, podendo causar alguma apreensão desconfortável. Como procedimento adotado para mitigar ou até mesmo evitar essa situação a pesquisadora menciona que fará uma roda de conversa para discutir em conjunto, sujeitos e pesquisador os objetivos da pesquisa e sua relevância no fazer pedagógico destes profissionais.
- c) O ambiente de aplicação da entrevista pode oferecer desconforto ou exposição dos participantes que podem causar desconforto em relação ao seu fazer profissional. Como prevenção desta situação e balizamento das demais, menciona que haverá o acompanhamento das entrevistas como forma de garantir esclarecimentos, antes e durante o processo investigativo, havendo qualquer tipo de situação anormal, a entrevista não será realizada.

No que se refere aos benefícios, prevê que a pesquisa pode oferecer aos participantes uma oportunidade de expressão de conteúdos inquietantes ou angustiastes acerca de temas próximos de sua realidade cotidiana, constituindo-se em um instrumento para relatar seus anseios frente ao tema trabalhado – efetivação do currículo integrado, e também possibilitar a promoção e desenvolvimento de práticas pedagógicas coadunadas com a realidade da educação profissional e tecnológica por meio da promoção de curso de formação continuada e acesso aos resultados da

Endereço: Rua Francisco Pereira, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3308-0000

E-mail: cepsa.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**  
IFAM



Continuação do Parecer: 3.655.338

pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa, ao investigar as principais concepções dos pedagogos frente à efetivação do Currículo Integrado na EPTNM e ao propor um curso de formação continuada para tratar da temática poderá apresentar contribuições importantes em vista de seus resultados serem capazes contribuir para uma análise crítica reflexiva dos participantes a respeito do Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a) Folha de rosto - Contém assinatura do pesquisador responsável e assinatura e carimbo do responsável pela instituição em que se realizará a pesquisa.
- b) Termos de consentimentos (TCLEs): Os documentos foram adequados conforme as orientações do CEPESH apresentadas no parecer anterior, porém ainda há a necessidade de que seja redigido um TCLE para os responsáveis pelos alunos que porventura venha a ser incluídos na pesquisa, uma vez que, no geral, os alunos do ensino integrado são menores de idade.
- c) Cronograma: Foi adequado para que a coleta de dados seja realizada em setembro e outubro.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto apresenta as seguintes pendências:

- Redação do TCLE para responsáveis pelos alunos, fornecendo todas as informações presentes nos demais TCLEs (Informações sobre a pesquisa, riscos, benefícios, assistência prestada, contatos);
- Nova adequação do cronograma, considerando data da próxima reunião do CEPESH.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado entendeu que a pesquisa será realizada com os pedagogos. Caso outros participantes sejam adicionadas à pesquisa, haverá necessidade de submissão de TCLE e Termo de Assentimento para alunos menores de idade. É necessário também atualizar o cronograma de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJFTO_1300883.pdf	04/07/2019 10:24:34		Aceite

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM  
 Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepesh.ppg@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**  
↳ IFAM



Continuação do Parecer: 3.855.338

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	04/07/2019 10:23:45	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_CEP.pdf	03/07/2019 11:32:23	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
Outros	Carta_resposta_cep.docx	03/07/2019 11:23:50	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_servidores.pdf	03/07/2019 11:19:18	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_discente.pdf	03/07/2019 11:18:24	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_curso_modificado.pdf	03/07/2019 11:17:16	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
Outros	ACEITE.pdf	09/04/2019 20:40:04	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	09/04/2019 11:57:06	FRANCILENE DA SILVA MEMORIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 22 de Outubro de 2019

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Tarcisio Serpa Normando**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 69.025-010

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3306-0060

**E-mail:** ccpeh.pggi@ifam.edu.br