

Educação integral na educação profissional e tecnológica: análise dos documentos que regem um curso subsequente

Claudenir Varela dos Santos⁽¹⁾ e
Inge Renate Frose Suhr⁽²⁾

Data de submissão: 20/5/2020. Data de aprovação: 3/7/2020.

Resumo – Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que objetivou investigar em que medida um curso técnico subsequente, ofertado num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, expressa, em seus documentos, a proposta de formação integral para os estudantes, compreendida por Ramos (2008) como concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Essa forma de conceber a educação profissional se baseia no princípio educativo do trabalho, devendo contribuir para que os estudantes, além de aprenderem o “saber fazer”, compreendam cientificamente as bases do processo produtivo. Toma por referências privilegiadas Frigotto (2001, 2005), Ciavatta (2005), Saviani (1999, 2006), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Ramos (2008, 2014). A pesquisa se deu por análise documental, sendo analisados o Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e os planos de ensino dos docentes. Os resultados indicam que, apesar de o PDI da instituição se apoiar na concepção de educação integral, o PPC e os planos de ensino não têm o mesmo alinhamento, tendendo a compreender educação profissional no sentido da formação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integral. Currículo.

Integral education in professional and technological education: analysis of the documents of a subsequent technical course

Abstract – This article presents the results of an exploratory research that aimed to investigate the extent to which a subsequent technical course, offered at a Federal Institute of Education, Science and Technology approaches the premises of integral training, defender by Ramos (2008) as a conception of human formation, based on the integration of all dimensions of life in the formative process. This way of conceiving professional education is based on the educational principle of work, and should contribute so that students, in addition to learning “how to do”, scientifically understand the bases of the production process. Use as privileged references authors as privilegiadas Frigotto (2201, 2005), Ciavatta (2005), Saviani (1999, 2007), Moura, Lima Filho e Silva (2015) and Ramos (2008, 2014). The research is a documentary analysis, analyzed the Institutional Development Plan (PDI), the Pedagogical Project of the Course (PPC) and the Education Plans. The results indicate that although the institution's PDI is based on integral education, the PPC and the Education Plans do not have the same alignment, tending to understand professional education in the sense of training for the labor market.

Keywords: Professional and technological education. Integral education. Curriculum.

¹ Graduando no curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Blumenau. *claudenir0209@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5190-6246>.

² Doutora em educação, professora do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Blumenau. *ingesuhr2011@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7589-0090>.

Introdução

“A finalidade da educação é humanizar o homem e torná-lo emancipado para exercer com cidadania seus direitos e deveres” (ORTEGA; SANTIAGO, 2009, p. 29).

Essa frase foi o ponto de partida para a pesquisa ora relatada, que buscou investigar se determinado curso técnico subsequente, por meio do currículo prescrito, compreende a ação pedagógica com o objetivo de favorecer a educação integral ou, por outro lado, visa à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A humanização citada por Ortega e Santiago se refere a uma formação integral, que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p.85). Uma formação integral que tem o objetivo de “tornar íntegro, inteiro” esse sujeito para atuar na sociedade como cidadão, com a capacidade de ter um pensamento crítico, transformando, assim, a si mesmo e a sociedade onde está inserido.

Ainda segundo a autora, trata-se de uma formação que permita que todos os sujeitos tenham acesso a uma formação que considere o trabalho (no sentido ontológico e no sentido histórico) como princípio educativo, que compreenda a relação entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Essa concepção se contrapõe frontalmente àquela que compreende a educação profissional como formação limitada de um sujeito para operar uma máquina.

Entendendo que a formação profissional se dá, em grande medida, durante a educação formal, elegeu-se como objeto de pesquisa um curso técnico subsequente³ de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) da região sul do Brasil. A escolha do curso subsequente se justifica a partir da hipótese de que este, ao atender estudantes já egressos do ensino médio, tende a focar prioritariamente uma formação direcionada às demandas do mercado de trabalho, embora a legislação pertinente e os documentos da instituição apregoem o contrário.

Como se trata do primeiro contato do pesquisador com o tema, a pesquisa foi exploratória, e se organizou, no que se refere à coleta de dados, como pesquisa documental. Os documentos analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição — versão 2004 —, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) — versão 2017 — e os planos de ensino dos docentes do curso, relativos aos anos de 2016 e 2017.

Importa ressaltar que o currículo tem vários níveis de operacionalização, sendo o primeiro o prescrito, termo usado por Sacristàn (2000) para se referir aos documentos oficiais nas diversas esferas administrativas de um país. A seguir, existe o nível dos documentos internos à instituição, que indicam *como deve ser*. Para o autor, o currículo em ação é o que ocorre na sala de aula, na prática pedagógica, na ação de professores e alunos. Existe uma distância entre currículo prescrito e currículo na prática, o que não é um desvio, e sim vida humana em ação, já que cada turma é diferente, traz suas próprias vivências e expectativas. Essa explanação é necessária para marcar que as análises apresentadas se referem ao currículo prescrito, materializado pelos documentos. É, portanto, uma faceta da realidade, que precisa ser aprofundada no sentido de investigar também o currículo em ação.

Para fundamentar teoricamente as análises, foi realizada uma pesquisa para configurar o estado do conhecimento sobre o tema, no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), assim como no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O recorte temporal se ateve ao período 2005-2015, e os descritores usados foram educação profissional, educação integral, currículo, cursos subsequentes. Utilizando-se da pesquisa de estado do conhecimento como referência, foi definida como referência teórica privilegiada a produção do GT 09, Trabalho e Educação, da ANPEd, principalmente utilizando-

³ Os cursos subsequentes são dirigidos às pessoas que já concluíram o ensino médio e buscam uma formação profissional.

se as reflexões de Frigotto (2201, 2005), Ciavatta (2005), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Ramos (2008, 2014). O recorte temporal se ateve a textos publicados no século XXI.

Com o intuito de estabelecer um rumo para a pesquisa, foi definido como objetivo geral da pesquisa compreender se o curso técnico subsequente em mecânica pesquisado expressa em seus documentos a proposta de formação integral para os estudantes. Para tal, os objetivos específicos foram assim descritos: analisar os documentos da instituição relativos ao curso técnico subsequente (PDI, PPC) verificando a presença de elementos que indiquem a busca pela educação integral; identificar nos planos de ensino produzidos pelos docentes a presença de elementos que indiquem a presença da educação integral.

O artigo está estruturado de modo a contextualizar a concepção de educação integral no bojo da história da educação profissional e tecnológica (EPT), apresentando ainda a proposta pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A seguir, apresenta-se a análise dos documentos referentes ao curso técnico subsequente pesquisado (PDI, PPC e planos de ensino) e tecem-se as considerações finais.

Situando a educação profissional e tecnológica a partir de uma breve retomada histórica

A educação profissional nasceu formalmente em nosso país no século XIX, com caráter assistencialista, somando-se a ele, com o tempo, o objetivo de formar a mão de obra demandada pela produção, o que se reconfigura a cada novo ciclo de industrialização do Brasil (MOURA, 2010). O sistema educacional brasileiro configurou-se de maneira dual, sendo a educação profissional destinada às classes mais empobrecidas com o objetivo de capacitá-las para funções de execução. Ainda segundo Moura (2010), os filhos da elite passavam por uma educação propedêutica, com o objetivo de acessarem ao ensino superior e se tornarem dirigentes.

Embora tenha havido movimentos questionando essa dualidade, ela se manteve explícita até a promulgação da primeira LDB (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). A partir dessa LDB, formalmente os estudantes do ensino profissionalizante poderiam ingressar no curso superior, o que eliminava, do ponto de vista legal, a dualidade na educação. Contudo, só formalmente, pois o currículo se encarregava de manter a diferença entre o nível de aprofundamento no ensino propedêutico e no ensino profissional, que mantinha o foco no mercado de trabalho. Assim sendo, o concluinte do ensino profissional teria maiores dificuldades para ser aprovado no exame de ingresso do ensino superior (MOURA, 2010).

A Lei n.º 4024/1961 foi modificada pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, num momento em que o país se encontrava em regime de ditadura militar. Essa lei regulou o ensino de primeiro e segundo graus⁴, empurrando-os a se adaptarem ao novo momento político e da produção. Mais uma vez, colocou-se a ênfase na profissionalização da mão de obra. O segundo grau passou a ser obrigatoriamente profissionalizante em todas as escolas. Poderíamos entender que aparentemente não haveria mais dualidade estrutural, pois todos fariam o mesmo curso, contudo, na prática, as escolas públicas não tinham condições concretas de oferecer a educação profissional, e as privadas não tinham essa intenção (SCHENKEL, 2012).

Em 1982, a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, extinguiu a profissionalização compulsória imposta pela Lei n.º 5.692/1971, o que trouxe, também em termos legais, o retorno da dualidade na educação (PADOIN; AMORIM, 2016), pois a “[...] oferta de cursos profissionalizantes acabou por se restringir às escolas especializadas; e, trouxe como resultado falsas expectativas em relação à educação profissional com a difusão caótica de habilitações profissionais sem identidade própria” (PADOIN; AMORIM, 2016, p. 124).

Com o enfraquecimento da ditadura civil-militar nos anos de 1980, o Brasil viveu um processo de redemocratização, fortalecendo-se o debate entre a comunidade acadêmica com o apoio de parlamentares progressistas, tendo como um dos principais objetivos a superação do

⁴ Correspondentes aos atuais ensino fundamental e ensino médio.

ensino dual (CIAVATTA, 2005). Nesse sentido, a Constituição de 1988 colocou a educação como direito de todos os cidadãos.

Na sequência, embora com um intervalo de oito anos, foi aprovada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Importa relatar que, mesmo num período em que se buscava a ampliação do direito à educação para todos, não havia, entre os diversos atores, consenso em relação a esse nível e modalidade de ensino (EPT) (FORNARI, 2017). Isso fica claro pela promulgação do Decreto n.º 2.208/97, que promoveu o retorno da dualidade estrutural.

Em 23 de julho de 2004 o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que objetiva buscar, “[...] fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país” (RAMOS, 2014, p. 66).

O Decreto n.º 5.154/2004, conforme citado por Canali (2009, p. 17),

[...] traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

Esse mesmo decreto, em seu artigo 4º, determina que a educação profissional de nível médio poderá ser ofertada em cursos integrados, concomitantes e subsequentes. Os subsequentes são ofertados a quem já concluiu o ensino médio e devem seguir a mesma concepção dos demais.

Com o objetivo de favorecer a implantação do Decreto n.º 5.154/2004, em 2007 foi assinado o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (PADOIM E AMORIM, 2016, p. 8), no qual tem origem a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na direção de ampliar as oportunidades educacionais, em 2008 foi publicada a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que apresentam um novo modelo de educação profissional (RAMOS, 2014). Essas instituições estão presentes em todos os estados da federação, ofertando EPT em diversos níveis: cursos de qualificação básica, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. Cabe-lhes também ofertar cursos profissionais subsequentes.

Os Institutos Federais “colocaram em xeque as diferentes perspectivas para a formação dos trabalhadores: uma perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; e outra, articulada a estratégias de emancipação por meio de uma educação” (CANALI, 2009, p. 17). Contudo, ainda persiste o embate entre “[...] a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p. 88).

Ciavatta (2005) afirma que “[...] o mercado atua com uma visão de curto prazo que não pode substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais”. A educação profissional na concepção aqui defendida tem, assim como a educação geral, o papel de contribuir para a modificação das condições sociais, objetivando um projeto de nação que tenha uma sociedade com menos desigualdade (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013). Conforme indicam os autores, a rede federal de educação, com os Institutos Federais (IFs), tem importantíssimo papel para a sociedade atual, propondo uma formação que vai além da técnica, procurando preparar cidadãos que se desenvolvam em todos os sentidos (inclusive profissional) e que assumam uma postura ativa e crítica frente à sociedade.

Entre os cursos de nível médio ofertados pelos IFs, estão os cursos subsequentes, dirigidos ao público que já concluiu o ensino médio e busca pela formação profissional. É uma modalidade de ensino em que o aluno pode ingressar após a conclusão do ensino médio.

Educação integral: do que estamos falando, afinal?

Os IFs têm como proposta promover o desenvolvimento integral dos estudantes, o que leva à questão: o que significa o termo integral? Para os autores que fundamentam essa pesquisa, integral é o que é completo, íntegro. Ciavatta questiona: “O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro [...] no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Para Ciavatta, (2005, p. 85), “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Ramos (2008) esclarece que rumar à educação integral implica levar em conta o trabalho como princípio educativo, já que ele constitui o ser humano. Isso porque, diferente dos animais que agem por instinto, os seres humanos criam e recriam pela ação consciente do trabalho sua própria existência (SAVIANI, 2007). Essa transformação da realidade, que transforma ao mesmo tempo a natureza e o próprio ser humano num processo contínuo, é o que constrói a essência humana. Saviani (2006, p. 155) cita que “o produto dessa ação [trabalho] [...] é o próprio ser dos homens”.

De acordo com Ramos (2008, p. 8), entende-se que a compreensão do trabalho pode ocorrer em dois sentidos. Inicialmente no sentido ontológico, “[...] como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos”.

O segundo sentido é o histórico, que expressa a forma pela qual o trabalho se configura nas diversas épocas históricas e que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva (RAMOS, 2008, p. 8).

Compreender que o trabalho tem estes dois sentidos, ontológico e histórico, tem uma grande importância para a educação. No sentido ontológico, permite compreender que foram os seres humanos que organizaram a sociedade, a produção, a ciência, a cultura etc. como são, e que, por isso mesmo, é possível mudar a realidade. No sentido histórico, indica-nos quais habilidades, conhecimentos e modos de ser são necessários para a inserção no mundo do trabalho em cada época.

Faz-se necessário saber que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2006, p. 152). Demarca-se assim a importância da relação existente entre trabalho e educação, não somente no sentido de formação para o trabalho, e sim em uma educação que forma um sujeito que é muito mais que um executor de uma única tarefa, é parte integrante e ativa de uma sociedade, sujeito que está em constante desenvolvimento e, dessa maneira, transformando a si e os que estão convivendo com ele.

A educação integral, ou seja, aquela que tem por objetivo desenvolver as múltiplas potencialidades do ser humano, parte da premissa de que o trabalho — no sentido ontológico e também no sentido histórico — é o princípio educativo que deve organizar as propostas educativas. Parte-se da premissa de que o trabalho é a essência humana (SAVIANI, 2006) e, por isso, orienta a educação.

Ramos (2008, p. 4) apresenta uma reflexão sobre como o sentido ontológico do trabalho é princípio educativo, já que ele

não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode

transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

Nos níveis mais elementares (ensino fundamental), o trabalho aparece de forma implícita e indireta, “[...] orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Dessa forma, não existe a necessidade de referenciar diretamente o trabalho nesse nível de ensino. Trata-se de desmistificar os fatos, conceitos e valores, levando os alunos a compreenderem que são construções humanas e, como tal, históricas.

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Como os cursos subsequentes se situam no nível médio, pode-se inferir que as contribuições dos autores para esse nível de ensino podem se aplicar eles. Isso indica que nesses cursos a relação com o trabalho deve ser tratada de maneira explícita e direta, pois eles têm como objetivo “[...] recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 160), ir além dos domínios dos elementos básicos e gerais do saber, explicitando o conhecimento teórico e prático na busca de como o saber se articula com o trabalho. É importante lembrar que “o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2007, p. 160)

No caso da educação profissional, na qual se situam os cursos subsequentes, além do caráter ontológico do trabalho, é necessário levar em conta seu sentido histórico, ou seja, propiciar a compreensão sobre como se estrutura a produção na atualidade, que tipo de relações e profissões isso gera e que habilidades e conhecimentos são necessários para o desempenho de determinada profissão.

Uma proposta de educação profissional que pretende contribuir para desenvolver as múltiplas possibilidades do ser humano pode ser denominada ainda de omnilateral, aquela que tem como base integrar todas as dimensões da vida no processo formativo. Estas implicam na “[...] integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008, p. 2).

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 2).

Outro termo que pode contribuir para a compreensão da proposta de educação profissional aqui defendida é politecnia, que para Ramos significa “[...] uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3). Para Saviani, politecnia significa “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2006, p. 161). Ou, conforme citado por ele em diversas obras, a união do trabalho manual e do trabalho intelectual.

E, finalmente, para Moura, Lima Filho e Silva,

politecnica é uma educação que contempla, ciência, cultura, humanismo e tecnologia, com o objetivo de desenvolver o ser humano por completo. Não com o intuito de atender a uma demanda de mercado e sim uma forma de travessia para uma sociedade mais justa, que ainda não está dada (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1070).

Importa lembrar que politecnia é diferente de polivalência, pois esta “pretende levar o trabalhador a aumentar sua produtividade através do desempenho de várias funções em um campo de trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 88):

Frigotto (2005, p. 35) apresenta que

o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.

Para os autores que fundamentam esse trabalho, “[...] é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Na concepção defendida pelos autores acima citados, os conteúdos de ensino são, desde que assim compreendidos pela instituição e pelos docentes, ao mesmo tempo de formação geral (ao contribuírem para a compreensão do mundo) e formação técnica (ao favorecerem a compreensão de uma área específica de atuação).

O que revelam os documentos consultados? Método e resultados

A pesquisa teve como objeto o curso técnico subsequente em mecânica de um IF da região Sul, para o que foram consultados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de novembro de 2014, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de julho de 2017 e os planos de ensino produzidos pelos docentes nos anos de 2016 e 2017. Tomou-se como referência para as análises o referencial teórico produzido.

A análise teve início pelo PDI, mais especificamente pela missão e pela visão da instituição:

Missão: Proporcionar educação profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional. **Visão:** Ser referência em educação profissional científica e tecnológica em Santa Catarina (IFXX, 2014, p. 13).

A missão deixa claro que entre os objetivos da instituição está o comprometimento com a “formação cidadã”. Em tese, todos os documentos da instituição devem levar também a esse princípio, além dos outros princípios que também estão descritos nessa missão, como, por exemplo, inclusão social e desenvolvimento regional. Segundo esse documento, a instituição busca ofertar a formação integral, visando ao pensamento crítico e à transformação da sociedade, coerente com a exposição de Ciavatta (2005), segundo quem a formação integral busca a superação da divisão do ser humano, que ocorreu historicamente pela divisão social do trabalho entre as ações de executar, pensar, dirigir ou planejar.

A **visão** traz a ideia de ser “referência em EPT”, ofertando um ensino que busca a realização da travessia para um tempo/espço em que a ciência, a tecnologia e a educação não sejam “[...] instrumentos de ampliação e legitimação da exclusão ou mediações importantes sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

A análise do PPC do curso técnico subsequente em mecânica iniciou pelo objetivo geral do curso, que é

... é qualificar profissionais técnicos do curso “ X ” capazes de desenvolver e aplicar soluções técnicas e/ou tecnológicas, dentro do seu campo de atuação, referente às demandas sociais e peculiaridades regionais, utilizando os melhores princípios do

empreendedorismo, da ética profissional, do desenvolvimento sustentável e da segurança no trabalho (IFXX, 2017, p. 16).

Observa-se um direcionamento diverso do proposto na missão e na visão da instituição, já que, segundo o PPC, o objetivo do curso é “qualificar profissionais técnicos em X”, bem como “desenvolver e aplicar soluções técnicas e/ou tecnológicas”. Essa formulação remete à adequação das demandas da produção, indo na contramão da proposta de educação integral, que implica formação intelectual, física e tecnológica (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Como objetivos específicos do curso, estão descritos:

- a) Fornecer ao discente o conhecimento teórico e prático das diversas atividades da área do curso de mecânica;
- b) Capacitar o discente para a seleção dos métodos e processos a serem utilizados na manutenção de sistemas industriais;
- c) Proporcionar aos discentes, condições para selecionar e aplicar de métodos e rotinas de controle, bem como a realização de testes e ensaios;
- d) Realizar pesquisas sobre o desenvolvimento de projetos e processos industriais para a produção de bens com produtividade e qualidade;
- e) Contribuir para o desenvolvimento técnico, econômico e social da comunidade local e regional;
- f) Propiciar ao discente o desenvolvimento de características de liderança empreendedorismo e trabalho em equipe;
- g) Desenvolver os sentidos crítico e de cidadania nos discentes;
- h) Prover ao discente a capacidade de tomar decisões tendo como base de apoio os princípios da ética profissional, do desenvolvimento sustentável e segurança do trabalho (IFXX 2017, p. 16).

Dos oito objetivos específicos descritos no PPC, apenas a letra g expressa os princípios da formação integral. O objetivo h, embora se refira à capacidade de tomar decisões, só cita elementos subordinados ao trabalho. Os demais objetivos reforçam a formação técnica do discente, que é relevante, mas não pode ser única, separada de uma formação ampliada, para a cidadania, no sentido amplo do termo.

Os princípios filosóficos, juntamente com os pedagógicos, são os que norteiam o curso. De acordo com o PPC, os princípios filosóficos são:

Igualdade: Todos os cidadãos são iguais perante as leis da sociedade, possuindo os mesmos direitos e deveres. **Qualidade:** O ensino e a vivência escolar serão conduzidos de modo a criar as melhores oportunidades para que os discentes possam desenvolver sua total potencialidade cultural, política, social, humanística, tecnológica e profissional. **Democracia:** O cumprimento deste compromisso está dividido entre discentes, docentes, servidores, gestores e comunidade, que participam do processo acadêmico e assim promoverão o exercício da plena cidadania. **Humanismo:** A superação do individualismo em todos os níveis de modo a estimular a ética e os ideais de solidariedade humana. **Preservação do Meio-ambiente:** Todos os discentes serão conscientizados de seu papel enquanto agente responsável pela preservação do meio-ambiente, dentro da especificidade de cada disciplina (IFXX, 2017, p. 17, grifo nosso).

Os princípios filosóficos, em especial em Qualidade, Democracia e Humanidade, explicitam o compromisso do curso com a formação integral e com o estabelecido na missão e na visão do IFXX, pois estes nos apresentam que na formação os “[...] discentes possam desenvolver sua total potencialidade cultural, política, social, humanística, tecnológica e profissional”, em um curso no qual todos participam do processo acadêmico e promovendo o exercício da cidadania e a superação do individualismo com o objetivo de “[...] estimular a ética e os ideais de solidariedade humana” (IFXX, 2017, p. 17).

Os princípios pedagógicos do curso são: relação ensino, pesquisa e extensão; flexibilidade; interdisciplinaridade; relação teoria e prática; avaliação processual. Tais

princípios estão de acordo com o descrito na missão e na visão e com o referencial teórico. Esses são os princípios que posteriormente serão avaliados nos planos de ensino.

O PPC dá ênfase à relação teórico-prática, partindo do pressuposto de que porção significativa dos integrantes do curso é ou deve passar a ser de profissionais da área em que o curso está inserido. Por esse motivo o curso conta com laboratórios para serem realizadas aulas teóricas e práticas. No documento, a finalidade da relação teórico-prática é

fortalecer o conjunto de elementos norteadores da aquisição de conhecimentos e habilidades, necessários a concepção e a prática da profissão, tornando o profissional eclético, crítico e criativo para a solução das diversas situações requeridas em seu campo de atuação (IFXX, 2017, p. 19).

Mesmo entendendo que em qualquer processo de ensino-aprendizagem o aluno adquire vários conhecimentos, e que estes extrapolam a função utilitária, a redação do PPC, embora se refira a criticidade e criatividade, relaciona essas habilidades ao campo de atuação, o que pode ser entendido como alinhamento às exigências do mercado de trabalho. Não foi objeto da pesquisa, mas poderíamos indagar em que medida os vários textos do PPC são de formulação da equipe docente ou em que medida alguns deles são copiados dos documentos da instituição, o que explicaria a aparente contradição entre os objetivos do curso e os princípios defendidos.

O PPC do curso traz os temas transversais, com ênfase na *significação* e na *contextualização* como estratégia de relação entre os conteúdos da formação técnica e a realidade. Segundo esse documento, a interdisciplinaridade e os temas transversais devem aparecer nas ementas e nos planos de ensino do curso. Os temas transversais são apresentados como aqueles que trazem a possibilidade de estabelecer relações entre a aprendizagem dos conhecimentos tecnicamente sistematizados com as questões vinculadas à vida real cotidiana. Seriam portanto, segundo o PPC, o espaço privilegiado para a formação integral.

O perfil do egresso demonstra que tipo de sujeito o curso pretende formar, que, em princípio, deveria estar em sintonia com o estabelecido na missão e na visão. De acordo com o PPC, o técnico em mecânica formado terá o seguinte perfil:

profissional de nível médio que atuará na área [...], estando apto a desenvolver as seguintes atividades:

- a) Elaboração de ferramentas;
- b) Controle de qualidade;
- c) Planejamento, aplicação e controle de procedimentos de instalação[...];
- d) Operação de equipamentos [...];
- e) Aplicação de procedimentos [...];
- f) Interpretação de desenho técnico;
- g) Controle de processos de fabricação;
- h) Aplicação de técnicas de medição e ensaios;
- i) Especificação de materiais [...]. (IFXX, 2017, p. 21).

Como fica evidenciado, o perfil do egresso enfatiza a formação técnica, direcionada ao mercado. Embora todo processo formativo contribua, de algum modo, para a ampliação da visão de mundo e para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e conhecimentos, do modo como está descrito, o perfil não toma a formação integral como elemento central. Nesse ponto, destoa do que é definido na missão e na visão da instituição, bem como dos pressupostos de formação integral do sujeito, crítico e transformador, conforme consta no PDI.

O próximo passo da pesquisa foi a análise dos planos de ensino do curso (anos de 2016 e 2017), que apresentam uma estrutura formal semelhante entre eles, contendo identificação, ementa, objetivo geral, conteúdo programático, aulas teóricas e práticas, objetivos específicos, encaminhamento metodológico e instrumentos e critérios de avaliação.

A análise dos planos de ensino teve início verificando menção aos temas transversais (ética, saúde e meio ambiente), já que estes foram indicados no PPC como locus privilegiado da formação integral. De acordo com a análise de 20 planos, os temas transversais aparecem

em somente 10,71% da carga horária do curso. Compreendemos que temas como ética, saúde e meio ambiente são importantes para a formação do sujeito. A questão que fica é por que estes têm apenas uma pequena representação nos documentos do curso. É importante registrar que, quando aparecem, os temas transversais são citados como atividades separadas, geralmente em palestras, visitas técnicas ou, ainda, relatando ações empreendidas pelo componente curricular denominado projeto integrador⁵. A análise dos planos de ensino da disciplina projeto integrador, no entanto, dá a entender que o projeto desenvolvido é direcionado à aplicação de conteúdos já aprendidos, com foco na operacionalização de sequências que levem à construção de protótipos de ferramentas e à proposição de melhorias na “linha de produção”, ou seja, o foco principal é a inserção no trabalho.

Dos cinco princípios pedagógicos apresentados no PPC, a análise foi iniciada pela *relação ensino, pesquisa e extensão*, entendendo que a produção de conhecimento e o desenvolvimento científico devem estar em todos os níveis da instituição e também favorecem a formação integral. Verificaram-se nos objetivos dos planos de ensino termos e expressões que se referissem ao “desenvolvimento científico”, localizando-se algum tipo de menção a esse princípio em 12% dos planos.

O segundo princípio é o da *flexibilidade*, com o objetivo de prever mecanismos que favoreçam a dinamicidade da formação profissional. Segundo o PPC, a disciplina “projeto integrador” seria a estratégia privilegiada de flexibilização curricular. Mesmo aparecendo no PPC do curso que os temas são escolhidos a cada semestre entre professor e aluno, o que abre a possibilidade de flexibilidade, nos planos de ensino específicos dessa disciplina, tanto na ementa como nos objetivos, não se encontra referência a essa flexibilidade, mas sim à execução de um projeto cuja temática está predefinida e que exige o aporte de conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares já cumpridos.

Como terceiro princípio aparece a *interdisciplinaridade*, que “contempla diversas formas de integração dos conhecimentos, buscando uma unidade do saber e a superação do pensar simplificado e fragmentado da realidade” (IFXX, 2017, p. 19). Buscou-se nos planos de ensino encontrar a relação entre as disciplinas, seja entre os temas que ocorrem num mesmo semestre, seja de continuidade entre as que ocorrem num semestre posterior ao outro. Buscaremos exemplificar essa questão tomando como modelo a produção industrial⁶. Analisando-se os planos 04, 06, 16 e 19, observa-se que eles compõem uma disciplina que percorre o curso do início ao fim. Pode-se perceber uma continuidade dos temas/conteúdos do primeiro até o terceiro semestre. Ou seja, as referidas disciplinas abordam, no decorrer do curso, um mesmo tema que, tomando-se por base apenas os planos de ensino, não se relaciona com as demais disciplinas de cada semestre.

O quarto princípio refere-se à *relação teórico-prática*, de como esta trata da “[...] promoção do processo educacional crítico que, superando uma mera transmissão de conhecimentos, permita a vivência plena entre a teoria e a prática pedagógica, através das atividades de estágio não obrigatório e técnico-laboratoriais” (IFXX, 2017, p. 17). Na análise realizada, tendo como foco os procedimentos metodológicos descritos nos planos de ensino e buscando quais trazem de forma explícita aulas em laboratórios ou aulas práticas, obteve-se o resultado de 44%. Os 56% restantes não deixam clara a intenção de favorecer a relação teórico-prática, seja usando os laboratórios, seja usando qualquer outra forma. Importa ressaltar que a

⁵ Projeto integrador é uma disciplina que tem por objetivo realizar a aplicação prática de conteúdos abordados nas demais disciplinas, o que ocorre por meio de um projeto de produção de equipamento ou ferramenta ou, ainda, pela experiência de alguma técnica relevante para a formação profissional.

⁶ Utilizando um exemplo da indústria têxtil, esta tem, além de outros processos, os de fiação, tinturaria, tecelagem, corte, costura, embalagem e expedição. Caso o foco da aprendizagem esteja com mais ênfase no processo de tecelagem, o saber adquirido passa a ser fragmentado, pois entendemos que os demais também são importantes no processo para um saber mais crítico e menos alienado.

análise aqui apresentada utiliza como base os documentos, e, dessa forma, pode-se assegurar que as atividades em laboratório são teórico-práticas ou somente práticas. Também pode haver professores que, mesmo não estando previsto no plano, utilizem o laboratório, ou o inverso.

Por fim, o princípio da *avaliação processual*, que defende avaliação como processo formativo e permanente do reconhecimento de saberes opondo-se à avaliação pontual, punitiva e discriminatória (IFXX, 2017). Para que esse princípio seja atendido, o processo de avaliação não pode se basear somente em uma prova ou trabalho, e sim numa análise do desenvolvimento do aluno durante o seu processo de formação.

Para a análise desse princípio foi utilizado o item avaliação dos planos de ensino, sendo que 40% deles a descrevem conforme reza o princípio pedagógico de avaliação processual, como por exemplo no plano que afirma verificar o “domínio do conteúdo e conceitos estudados; participação nas atividades propostas, iniciativa e criatividade; desenvolvimento do senso crítico das técnicas utilizadas para instrumentos [...]” (IFXX, 2016b, p. 2). Os demais planos, que representam 60%, têm com foco da avaliação a realização de provas ou trabalhos, como por exemplo: “prova 01, prova 02 e reavaliação do tema 01 e 02” (IFXX, 2016a, p. 2). Os dados indicam que o processo de avaliação ainda se faz, em boa parte do curso, de maneira estanque, e não processual.

Verificando os objetivos gerais dos planos de ensino buscou-se encontrar associação com a formação integral e não somente com a formação técnica, entendendo que, apesar de a formação técnica ser importante, não deve ser a única a ser evidenciada no planejamento do curso/disciplina. Apenas 8% dos planos de ensino trazem, em seus objetivos gerais, a formação integral de forma explícita, e os demais expressam apenas a formação técnica do discente.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizamos como análise quais planos visam ao processo de ensino-aprendizado de forma que este tenha como ponto de partida a prática social e siga por uma problematização, instrumentalização e catarse e retorne à prática social (SAVIANI, 1999), ou seja, um processo em que o aluno entenda a importância do conteúdo para a sua vida em sociedade e profissional e, assim, forme um cidadão com capacidade de agir de forma crítica.

Embora a descrição dos procedimentos metodológicos seja apenas um indicativo, não nos dando condições de compreender a prática diária dos docentes, apenas 32% dos planos descrevem procedimentos mais próximos do esperado. A maioria se refere a “aulas expositivas, aulas práticas, pesquisas, trabalhos, provas” (IFXX, 2016a, p. 2) ou “Lousa eletrônica e quadro branco” (IFXX, 2016c, p. 1). Observa-se também que nem todos os docentes têm clareza sobre o que venha a ser encaminhamento metodológico, confundindo com recursos necessários para a realização da aula ou meios de avaliação. Outro ponto importante é o fato de que em 48% dos planos de ensino o procedimento metodológico mais citado é “aula expositiva”, que, conforme Vasconcellos, traz um “alto risco de não aprendizagem, em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade” (VACONCELLOS, 2014, p. 26).

Em relação aos instrumentos e critérios de avaliação, verificou-se como o docente descreve o processo por meio do qual busca entender como o discente vem se apropriando do conhecimento. Para tal, é importante verificar se o processo de avaliação acontece somente por meio de provas ou utilizando-se de uma avaliação processual. Em 60% dos planos analisados as referências são a realização de prova ou trabalho, indicando falta de clareza na distinção entre avaliação, critérios e instrumentos de avaliação, bem como denotando a ênfase nos resultados, muitas vezes ao final de um período longo.

Mais uma vez insistimos que os planos de ensino são incapazes de refletir o currículo em ação, mas é necessário apontar que nesses registros não se percebem indicativos de propostas mais integradoras, contextualizadas ou interdisciplinares. Talvez essa situação seja reflexo do fato de que 79% dos docentes cujos planos foram analisados são (segundo o PPC) bacharéis,

não tendo em sua formação inicial discussões sobre a função da EPT numa concepção humanizadora.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente trabalho teve como objetivo compreender se o curso técnico subsequente pesquisado demonstra, por meio dos documentos (PDI, PPC e planos de ensino), compreender a ação pedagógica com o objetivo de favorecer a educação integral ou, por outro lado, visa à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Defendeu-se, por meio dos autores consultados, que a educação integral visa formar sujeitos que possam entender os objetos de conhecimento de forma ampliada e que consigam compreender qual o seu papel no trabalho e na sociedade, de modo a poderem transformar a realidade. Esses mesmos autores nos lembram que a educação integral ainda é algo a ser construído, dado que a educação profissional no Brasil, originariamente destinada às classes populares, teve, por muito tempo, o objetivo de formar exatamente o que demandava o setor produtivo. Esse tipo de formação tendia a ser mais instrumental, focado no saber fazer e não necessariamente na compreensão das ações, técnicas e procedimentos a partir de uma sólida base científico-tecnológica. O fato de ser ainda um projeto em construção não impede a defesa da educação integral nem a luta pela sua implantação.

Os autores usados como referência indicam que a interdisciplinaridade, bem como a integração curricular e a contextualização dos conteúdos, pode contribuir para avançar rumo à educação integral. No mesmo sentido, defendem a avaliação processual do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de correção de rota para favorecer o aprendizado de todos.

Entendendo que o trabalho pedagógico é fruto de múltiplas determinações, sendo o currículo uma delas, analisamos os documentos que a orientam, partindo do PDI, passando pelo PPC e chegando aos planos de ensino dos anos de 2016 e 2017.

As análises empreendidas mostram que a instituição demonstra a intencionalidade de ofertar educação integral aos que a frequentam. O PDI utiliza conceitos como formação cidadã e inclusão social, e se refere explicitamente a educação integral. Esse documento expressa o desejo da instituição de buscar superar a formação profissional restrita, embora não deixe de lado a formação técnica, o que se faz necessário para a sobrevivência dos sujeitos na sociedade atual. Oportunizar aos discentes a compreensão dos objetos de conhecimento de maneira ampliada, conforme defendido no PDI, permite que possam agir sobre eles, ampliando as possibilidades de conseguirem se aproximar de uma visão mais ampla do todo. A compreensão menos parcial da realidade (seja do trabalho, seja da sociedade) é um dos objetivos da educação integral.

Seguindo uma escala hierárquica, o próximo documento é o PPC, que apresenta, nos princípios filosóficos e pedagógicos, alinhamento com a educação integral. Contudo, quando analisados os objetivos do curso e o perfil do egresso, aparece com vigor a opção por uma formação técnica, sem menção à integralidade do ser humano. Não há referências a uma formação que tenha como um dos objetivos ampliar a compreensão dos estudantes acerca do processo produtivo, ou mesmo que favoreça a compreensão do trabalho para além de sua execução.

Os planos de ensino dos anos de 2016 e 2017, de maneira geral, também não expressam encaminhamentos metodológicos ou de avaliação que se aproximem da proposta de formação integral do discente. A interdisciplinaridade, defendida no PDI e pelos autores que embasam este texto, praticamente não aparece, sendo delegada a uma disciplina específica, intitulada projeto integrador. E mesmo essa disciplina, segundo os planos de ensino, foca prioritariamente a aplicação prática do que foi estudado teoricamente nas demais disciplinas.

A relação teórico-prática é outro fundamento da educação integral e pouco aparece nos planos de ensino analisados, indicando a necessidade de avançar nesse sentido. Do mesmo

modo, embora o PPC defenda que os temas transversais são o espaço privilegiado para a contextualização e a interdisciplinaridade, eles aparecem em somente 12% dos planos.

Embora caracterizada no PPC como diagnóstica e processual, este também um critério para a educação integral, a avaliação, em 60% dos planos, é descrita basicamente como realização de provas e exercícios, definindo pesos para cada uma dessas atividades, demarcando ações pontuais e não um processo.

A proposição de conteúdos e encaminhamento metodológico também indica a priorização da aprendizagem conceitual, com pouca relação teórico-prática. Aparentemente há disciplinas destinadas ao saber fazer e outras à assimilação de aspectos teóricos, mas a relação com a realidade não se faz perceptível nos planos.

Entendendo que os IFs foram criados como política pública que pretendeu efetivar a educação integral, tomando como referência os mesmos autores utilizados nesta pesquisa, somos levados a concluir que ainda é necessário avançar rumo à oferta de educação integral. Embora a instituição manifeste os princípios da educação integral nos documentos norteadores, aparentemente, eles não estão conseguindo se efetivar no curso analisado.

Defendemos, ainda, que esta pesquisa não é um fim, mas um caminho para refletirmos sobre os limites e possibilidades de efetivação da educação integral. Este trabalho teve como objeto de estudo os documentos, que indicam a realidade, mas não a esgotam. O modo como os professores efetivam o currículo prescrito é definido por Sacristàn (2000) como currículo em ação e é muito mais complexo e rico do que aquilo que está definido nos documentos. Há várias possibilidades de continuidade e aprofundamento desta pesquisa, como por exemplo a análise, por meio comparação com outros cursos que a instituição oferta, dando suporte para entender qual(is) o(s) motivo(s) desse distanciamento entre a proposta institucional e a proposta/efetivação de um curso que ela disponibiliza. Seria também importante pesquisar o currículo em ação, a prática educativa dos professores e os tipos de atividades e experiências educativas possibilitadas aos estudantes e vivenciada por eles.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Cadernos do programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná, Curitiba-PR, 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=619>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: possibilidade para contribuir com a emancipação humana**. 2017. Tese (Doutorado em

Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/183595>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In:* FRIGOTTO, G. *et al.* (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

IFXX. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. [S.l.]: IFXX, 2014.

IFXX. Plano de ensino n. 1. [S.l.]: IFXX, 2016a.

IFXX. Plano de ensino n. 3. [S.l.]: IFXX, 2016b.

IFXX. Plano de ensino n. 4. [S.l.]: IFXX, 2016c.

IFXX. **Projeto Pedagógico de Curso de educação profissional técnica de nível médio subsequente ao ensino médio**. [S.l.]: IFXX, 2017.

MOURA, Dante H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In:* MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, Antônio Cardoso; COSSIO, Maria de Fátima. O atual cenário da educação profissional no Brasil. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8126_4720.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; SANTIAGO, Nilza Bernardes. A atuação do pedagogo: Que profissional é esse? **Pedagogia em Ação**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 29-35, abr. 2010.

PADOIN, E.; AMORIM, M. O percurso da Educação Profissional no Brasil e a criação dos Institutos Federais nesse contexto. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 15., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: https://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1473984255_ARQUIVO_ARTIGOSNHCTENVIADO.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. *In:* SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Texto disponibilizado pela autora como fundamentação ao Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SACRISTÀN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 344 p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12 n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental**: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad. 2014.