



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER

**RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS
MÉDIO PROPEDÊUTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL**

Porto Alegre, RS

2024

GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER

**RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS
MÉDIO PROPEDÊUTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Coorientadora: Prof^ª. Dra. Lucília Regina de Souza Machado

Porto Alegre, RS

2024

X3 Xavier, Gabriel de Oliveira
Resgate histórico das relações curriculares entre os ensinos médio propedêutico e técnico no Campus Pelotas do IFSUL / Gabriel de Oliveira Xavier – Porto Alegre, 2024.
177 f. : il., color.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Coorientadora: Dra. Lucília Regina de Souza Machado

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Porto Alegre, 2024.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino médio integrado. 3. História da educação. I. França, Maria Cristina Caminha de Castilhos. II. Machado, Lucília Regina de Souza. III. Título.

CDU: 37:004

GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER

**RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS
MÉDIO PROPEDÊUTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Caminha deCastilhos França
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lucília Regina de SouzaMachado
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Coorientadora

Prof^a. Dr^a. Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Sandra Terezinha Urbanetz
Instituto Federal do Paraná

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari
Universidade Estadual de Campinas

GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER

**RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS
MÉDIO PROPEDÊUTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de outubro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Caminha deCastilhos França
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lucília Regina de SouzaMachado
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Coorientadora

Prof^a. Dr^a. Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Sandra Terezinha Urbanetz
Instituto Federal do Paraná

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este estudo aos meus pais, com quem aprendi as mais valiosas lições sobre a vida, sobre o trabalho e sobre o amor, valores que hoje compartilho com minha esposa e minha filha, a quem devoto meu trabalho e minha vida, e que fazem tudo valer a pena.

AGRADECIMENTOS

O caminho trilhado foi sinuoso, pois além de ser um desafio para um trabalhador e pai de família se tornar estudante, a vida em seu dinâmico movimento, de repente, demonstra suas instabilidades. Logo, chegar até aqui só foi possível por meio do auxílio de pessoas muito especiais que, em alguma medida, fizeram parte dessa jornada. Portanto, é justo e necessário externar minha sincera gratidão.

Agradeço inicialmente a Deus pela extraordinária experiência da vida, pela força e inspiração que me permitiram superar os obstáculos que surgiram ao longo dessa trajetória.

Agradeço ao meu pai Diamantino Xavier (*in memoriam*), que inesperadamente partiu e cuja dor e saudade fui obrigado a enfrentar para seguir em frente. Obrigado pai por todo amor e dedicação. Agradeço igualmente a minha mãe Ana Maria de Oliveira Xavier, por todo o carinho, incentivo e exemplo.

A minha esposa pela grande parceria, compreensão e apoio, por me buscar na rodoviária junto com minha filha Sophia todas as sextas-feiras a noite ao retornar das aulas, sempre me esperando com aquele jantar delicioso preparado com muito amor e carinho, vocês são minha motivação.

As queridas Prof.^a Dr.^a. Maria Cristina Caminha de Castilhos França, Orientadora, e Prof.^a Dr.^a. Lucília Regina de Souza Machado, Coorientadora, o meu profundo agradecimento pela dedicação, condução e por toda a atenção, sobretudo pelo encorajamento nas horas tempestuosas.

Aos professores do ProfEPT do IFRS por compartilharem os seus conhecimentos e experiências. Aos colegas de mestrado pela parceria nesta jornada, por compartilhar as expectativas projetadas, as angústias inerentes ao processo e pelos ótimos momentos vivenciados. Em especial, à Luciana Hoppe, minha grande amiga, colega de IFSul e também de mestrado, obrigado pela companhia nas viagens das sextas-feiras, sempre nas poltronas 13 e 14 do ônibus, pela parceria nos cafés e por compartilhar além dos conteúdos, temas aleatórios e também existenciais.

Agradeço imensamente aos professores do IFSul *Campus* Pelotas que gentilmente dispuseram do seu tempo para participar desta pesquisa, e cujos relatos e experiências foram fundamentais para os resultados obtidos.

À professora Dr.^a. Sandra Terezinha Urbanetz e ao Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari por aceitarem o convite para compor as bancas de qualificação e validação,

às professoras Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos e Dr^a. Pollyana dos Santos por aceitarem o convite para, respectivamente, compor as bancas de qualificação e validação, minha gratidão pelas valiosas contribuições apresentadas, as quais engrandeceram muito este estudo.

Agradeço aos estudantes da disciplina de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT da turma ingressante do ProfEPT 2024 do IFRS e também à Prof^a. Dr^a. Clarice Monteiro Scott e Prof. Dr. Sérgio Wesner Viana por participar e contribuir na avaliação do produto educacional.

Agradeço ao Instituto Federal Sul-rio-grandense, instituição na qual trabalho e que, por meio do seu Programa de Capacitação dos Servidores me possibilitou as condições necessárias para que pudesse realizar e concluir com êxito este curso.

Por fim agradeço aos meus colegas de setor na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFSul *Campus* Camaquã, pela compreensão, pelo apoio e suporte em minhas ausências ao longo deste período de estudos.

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo
o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela,
para nela atuar e transformar.

(Machado, 2006)

RESUMO

No presente estudo, são resgatados elementos da história do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) com respeito às relações curriculares entre o ensino médio propedêutico e técnico, tendo como balizas os Decretos nº 2.208/1997 e 5.154/2004. Inserido na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve como local de pesquisa o *Campus* Pelotas do IFSul. Foram focalizados três momentos: antes do Decreto nº 2.208/1997, o período da sua vigência e o posterior ao Decreto nº 5.154/2004. A partir dos elementos fornecidos pela pesquisa, foi produzido um documentário com o propósito de incentivar a análise reflexiva da comunidade acadêmica desse *Campus* sobre seu percurso e perspectivas atuais para a implementação do Ensino Médio Integrado. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo e exploratório. Foram consultados documentos institucionais e realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de cursos técnicos de nível médio do IFSul *Campus* Pelotas que vivenciaram tais períodos históricos. A análise dos dados apoia-se no método materialista histórico-dialético, por meio do qual busca-se apreender as relações curriculares do ensino médio propedêutico e técnico em cada momento focalizado e a materialidade dos contextos sociais e institucionais. Os resultados da pesquisa permitem compreender que a escola não é um ambiente imune às disputas político-ideológicas, inclusive entre as diferentes comunidades disciplinares. A presente pesquisa e o produto educacional dela resultante permitem subsidiar a reflexão sobre os retrocessos e avanços ocorridos na educação brasileira e a importância social da educação profissional e tecnológica pública, gratuita e de qualidade social, como parte integrante da educação básica e direito de todos.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Dualismo Estrutural. Educação Profissional. Marcos Normativos da Educação. História da Educação.

ABSTRACT

This study examines elements of the history of the Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) regarding the curricular relationships between propaedeutic and technical high school education, based on Decrees 2,208/1997 and 5,154/2004. As part of the Research Line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), the research site was the Pelotas Campus of IFSul. Three moments were focused on: before Decree 2,208/1997, the period of its validity, and after Decree 5,154/2004. Based on the elements provided by the research, a documentary was produced with the purpose of encouraging the reflective analysis of the academic community of this Campus about its path and current perspectives for the implementation of Integrated High School Education. This is a qualitative research study with a descriptive and exploratory approach. Institutional documents were consulted and semi-structured interviews were conducted with teachers of technical courses at the IFSul Campus Pelotas who experienced these historical periods. Data analysis is based on the historical-dialectical materialist method, through which we seek to understand the curricular relations of propaedeutic and technical secondary education at each focused moment and the materiality of social and institutional contexts. The results of the research allow us to understand that the school is not an environment immune to political-ideological disputes, including between different disciplinary communities. This research and the educational product resulting from it allow us to support reflection on the setbacks and advances that have occurred in Brazilian education and the social importance of free, high-quality public professional and technological education as an integral part of basic education and a right for all.

Keywords: Integrated Secondary Education. Structural Dualism. Vocational Education. Normative Frameworks of Education. History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seção 1 Introdução do produto educacional - PE.....	136
Figura 2 - Seção 2 do produto educacional - PE.....	137
Figura 3 - Seção 3 do produto educacional - PE.....	137
Figura 4 - Seção 4 do produto educacional - PE.....	138
Figura 5 - Seção 5 do produto educacional - PE.....	139
Figura 6 - Seção 6 do produto educacional - PE.....	139
Figura 7 - Seção 7 do produto educacional - PE.....	140
Figura 8 - Seção 8 do produto educacional - PE.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura Física do IFSul <i>Campus</i> Pelotas	60
Quadro 2 – Cursos Ofertados no IFSul <i>Campus</i> Pelotas	61
Quadro 3 – Categorias para Análise	68
Quadro 4 – Disciplinas do Curso Técnico em Eletromecânica	87
Quadro 5 – Espaço para comentários e sugestões ao PE (optativo)	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

EMI – Ensino Médio Integrado

EMTI – Ensino Médio Técnico Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IF Sul – Instituto Federal Sul-rio-grandense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEMTEC/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 O Ensino Médio Integrado	26
2.2 As Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946)	30
2.3 Lei n.º 4.024/1961	31
2.4 Lei n.º 5.692/1971	32
2.4.1 Parecer CFE nº 45/1972	36
2.4.2 Parecer CFE nº 76/1975	39
2.5 Lei n.º 7.044/1982	42
2.6 Lei n.º 9.394/1996	43
2.6.1 Decreto nº 2.208/1997.....	45
2.6.2 Decreto nº 5.154/2004.....	47
3 METODOLOGIA	52
3.1 Memória e Narrativa	52
3.2 Classificação da Pesquisa	56
3.3 Local e Amostra da Pesquisa	57
3.4 Instrumentos de Coleta e Análise dos Dados	65
3.4.1 Análise dos riscos e aspectos éticos envolvidos	70
4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	72
4.1 Organização Curricular	73
4.1.1 Articulações curriculares e perspectivas de integração no período anterior ao Decreto 2.208/1997	73
4.1.2 As respostas às lacunas das relações curriculares na vigência do Decreto 2.208/1997	79
4.1.3 As discussões para a reorganização curricular com base na implementação do Decreto nº 5.154/2004.....	82
4.2 Dificuldades Resultantes das Reformas	89
4.2.1 Dificuldades decorrentes da implementação do Decreto 2.208/1997	89
4.2.2 Dificuldades decorrentes da implantação do Decreto nº 5.154/2004	96
4.3 Barreiras à Integração	100
4.3.1 Barreiras à Integração antes do decreto 2.208/1997	100
4.3.2 Barreiras à Integração na vigência do Decreto nº 5.154/2004	101
4.4 Reação Diante das Reformas	106
4.4.1 Postura perante a reforma imposta pelo Decreto n.º 2.208/1997.....	106
4.4.2 Resistência quanto à proposta de integração	108

4.4.3	Posicionamentos diante da reforma do “novo ensino médio”	109
4.5	Contexto Político e Econômico	112
4.5.1	Conjunções históricas da reforma promovida pelo Decreto n.º 2.208/1997 ...	112
4.5.2	Conjunções históricas da reforma promovida pelo Decreto n.º 5.154/2004 ...	114
4.6	Formação Docente e Material Didático	115
4.6.1	Iniciativas de formação docente no período anterior ao Decreto 2.208/97 ...	116
4.6.2	Iniciativas de formação docente e articulação entre as áreas do ensino no período de vigência do Decreto 2.208/1997	118
4.6.3	Atividades de formação docente na vigência do Decreto 5.154/2004	119
4.6.4	Produção de material didático no contexto das reformas	120
4.7	Resultados das Reformas e Perspectivas para a EPT	121
4.7.1	Avaliação dos entrevistados em relação às formas de organização curricular vivenciadas na instituição	122
4.7.2	Posição dos entrevistados acerca das consequências das reformas implementadas e de perspectivas para a EPT	124
5	PRODUTO EDUCACIONAL	130
5.1	Avaliação e validação do produto educacional	140
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA	162
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL	165
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	167
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história a educação brasileira tem sido profundamente marcada pelo dualismo estrutural¹ que, segundo Moura (2007), caracteriza-se pela oferta de formação profissional às classes trabalhadoras visando a preparação de força de trabalho para o mercado e, para as classes dominantes, a oferta de uma educação propedêutica², contemplando as ciências, as artes e a cultura, tendo em vista o trabalho intelectual e a formação das futuras lideranças.

A influência dessa dualidade torna-se ainda mais evidente no que tange as políticas públicas voltadas à educação profissional, que ao longo de sua trajetória assume inicialmente caráter assistencialista, perpassando por diversas mudanças normativas, as quais objetivam imprimir a essa categoria um valor exclusivamente técnico e instrumental.

O ensino médio se constitui como um campo importante no embate político-social, pois segundo Ramos (2014), os sujeitos que se encontram nessa etapa do processo educacional são disputados, já que é nessa fase etária que se manifestam mais claramente as relações com a ciência, a tecnologia e a divisão social do trabalho.

Nesse sentido, destaca que as concepções em luta na sociedade visam disputar o sujeito que está no ensino médio, porque a formação que ocorre nessa fase do ensino, tendo em vista as peculiaridades características dessa etapa do desenvolvimento e pelo tipo de relação que essa formação tem com as ciências, é um fator fundamental para definir a própria sociedade, bem como a sua configuração como um todo.

Desse modo, é possível compreender que as diversas reformas da educação brasileira, ao longo de sua história, estão mais vinculadas às estratégias políticas e ideologias hegemônicas do que à necessidade de suprir as lacunas existentes no processo educacional e ofertar à população uma educação efetiva, que seja promotora de desenvolvimento e emancipação social. Essa condição é mais nitidamente percebida por meio dos desdobramentos históricos ocorridos na

¹ A dualidade estrutural reflete uma fragmentação da escola a partir da qual são estabelecidos caminhos diferenciados segundo a classe social, separando os indivíduos por postos antagônicos na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração.

² De acordo com Frigotto et al (2005), a formação propedêutica refere-se a um conhecimento geral, o qual confere uma preparação para prosseguimento nos estudos. Historicamente, está relacionada à formação das classes hegemônicas.

educação profissional no país.

Conforme Moura (2007), a educação profissional nasce de uma concepção assistencialista, que busca amparar os menos favorecidos e desafortunados que vivem à margem da sociedade e instruí-los para o trabalho. Este conceito assistencialista da educação profissional, aliado aos resquícios comportamentais herdados de uma sociedade escravocrata, irão contribuir para uma visão preconceituosa do trabalho manual, caracterizado como uma atividade de menor prestígio ou de menor relevância social.

Com o advento da República no Brasil e início do processo de industrialização, surge a necessidade de qualificação da força de trabalho a fim de atender os interesses do mercado. Com este novo cenário, a educação profissional passa a ter maior relevância. Diante disso, Ramos (2014) argumenta que esta característica de educação profissionalizante assistencialista, no início do século XX, tende a perder força. Surge, então, o interesse do estado pela organização da formação profissional, com o objetivo de preparar operários a fim de atender as demandas do mercado.

Nesse contexto, Nilo Peçanha, Presidente do Estado do Rio de Janeiro à época (denominação referente ao cargo de Governador naquele período), por meio do Decreto n.º 787/1906, dá início ao ensino técnico no Brasil ao criar quatro escolas profissionais naquela unidade federativa. Assim, o ano de 1906 marca essa iniciativa e, também, a realização do “Congresso de Instrução” em que foi apresentado um projeto ao Congresso Nacional, com o objetivo de promover o ensino prático industrial, comercial e agrícola. Marca, também, o aumento da dotação orçamentária por parte da comissão de finanças do Senado, a fim de que os estados instituíssem escolas técnicas e profissionais elementares (BRASIL, 2009).

Com a morte do Presidente da República Afonso Pena em 1909, Nilo Peçanha assume o governo e, segundo Moura (2007), influenciado pelas ideias de seu antecessor, por meio do Decreto Presidencial nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, cria as Escolas de Aprendizes Artífices, jurisdicionadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Assim, a partir de 1910, instalaram-se dezenove escolas nos diversos estados do país, destinadas a atender o público economicamente desfavorecido, em matéria de formação industrial custeada com recursos públicos pelo Estado Brasileiro.

É neste contexto que se encontra a gênese do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (CEFET-RS), o atual Instituto Federal Sul-rio-

grandense (IFSul) pertencente à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT), instituída pela Lei nº 11.892/2008. O IFSul informa que tem a missão de:

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social. (IFSul, 2012, p. 14)

Sua sede administrativa encontra-se em Pelotas/RS e se constitui de quatorze *campi* responsáveis pelo crescimento da interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade.

O *Campus* Pelotas é a unidade pioneira do IFSul e sua história, conforme registra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSul, tem origem na criação da Escola de Artes e Ofícios em 1917, que se caracterizava por ser uma sociedade civil cujo objetivo era oferecer educação profissional aos meninos pobres.

Assim, tendo em vista a longa trajetória do IFSul *Campus* Pelotas, a qual perpassa por várias mudanças em sua estrutura institucional, como também pelas diversas propostas normativas e experiências didático-pedagógicas estabelecidas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), considera-se oportuno trazer o resgate dos elementos que sedimentam a história construída pela instituição no transcurso de sua existência.

Em especial, é importante recuperar os aspectos históricos da educação técnica profissional de nível médio considerando os instrumentos normativo-legais e as experiências vividas pela comunidade acadêmica. Sobretudo, convém resgatar as relações curriculares estabelecidas ao longo do tempo, pois estas refletem os embates, os avanços e retrocessos que constituem a história desta modalidade de ensino, destacando a sua importância e contribuição para a formação e desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, de uma sociedade justa e igualitária.

Conforme Tonet (2013), é possível compreender que a fragmentação do saber tem sua origem na divisão social do trabalho, deste modo, a formação integral, com um conhecimento totalizante, é imprescindível para a emancipação dos sujeitos e para a compreensão da sociedade como uma totalidade.

Logo, o sistema de conhecimentos produzidos pela humanidade e a práxis

educativa também devem considerar esta totalidade integrada:

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. (Machado, 2006, p. 53)

Assim sendo, compreende-se a intrínseca relação entre formação humana e ensino integral e integrado, uma vez que, para formar um cidadão socialmente consciente, com discernimento político, é necessário romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste sentido, processos de ensino-aprendizagem que estabeleçam a conexão entre educação, ciência, cultura e tecnologia constituem-se numa importante alternativa para superar a realidade fragmentada e fragmentadora.

Todavia, conforme apontam os estudos de Saes (2008), a concepção de escola pública no Brasil, historicamente, reflete um modelo de sociedade fundamentalmente estruturada no sistema capitalista. Para o autor, nesses termos, a escola se diz ser um espaço privilegiado de construção da igualdade, onde todos têm oportunidades de ascensão social. Entretanto, ela engendra um sistema profundamente seletivo, correspondente e reproduzidor da divisão social do trabalho. Com isso, a escola pública no Brasil caracteriza-se por ser “essencialmente diferenciadora e aparentemente igualitária” (Saes, 2008. p. 170).

Neste contexto, ao se analisar a trajetória percorrida pela EPT mediante as diversas reformas promovidas na educação brasileira, é possível observar os embates concebidos entre correntes antagônicas que disputam este campo social.

Este conflito irá manifestar a sua materialidade nos instrumentos normativos resultantes destas lutas. Estes são implementados no campo político, por intermédio dos representantes das vertentes ideológicas em que um lado advoga uma educação de caráter individualista, privatista e dual e, de outro, há os que lutam em favor de uma educação progressista, pública e integral. Observa-se, conforme os estudos de Anzen (2023), que este confronto ideológico deriva de uma estrutura social definida pelas suas relações produtivas, as quais condicionam o modelo de estado e as suas políticas.

É necessário, portanto, compreender o modo como se organiza a EPT no decurso das reformas propostas ao longo de sua história. Neste sentido, percebe-se

por meio dos marcos normativos da educação, momentos de aproximação entre a formação geral e a formação técnica, bem como períodos em que buscam distanciá-las. A definição a favor do modelo de ensino integrado pretende contribuir para a superação do dualismo estrutural na educação brasileira. Já sua negativa visa a manutenção dessa conformação.

À vista disso, a presente pesquisa investiga as relações curriculares no ensino médio, entre o de finalidade propedêutica e o de formação técnica, durante o período imediatamente anterior à promulgação do Decreto Presidencial nº 2.208/1997, durante a vigência dessa norma e após o Decreto nº 5.154/2004.

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, a qual aborda a concepção e organização do ambiente educacional na EPT, destacando a importância das estratégias transversais e interdisciplinares, com o objetivo de proporcionar uma formação integral e significativa para o estudante. Além disso, considera também a “[...] construção temporal, através dos estudos de memória da Educação Profissional e Tecnológica, que ao longo do tempo, vem configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos” (IFES, 2018).

Cabe mencionar que a relação deste pesquisador com a EPT tem início em 2010, ao tomar posse como Assistente em Administração, cargo técnico administrativo no IFSul *Campus* Camaquã. Deste modo, pelas características do cargo e também pelas origens acadêmicas, uma vez que é graduado em Administração, inicia suas atividades no *campus* sendo lotado na Coordenadoria de Compras, Almoxarifado e Patrimônio, vinculado ao Departamento de Administração. Posteriormente passa a exercer a função de responsável local pelas atividades de Gestão de Pessoas, mais adiante desempenha a função de Chefe de Gabinete da Direção-geral do *Campus* Camaquã e, por fim, é lotado na Coordenadoria de Registros Acadêmicos, vinculada ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Camaquã, onde permanece lotado até o presente.

Desta forma, ao vincular-se à Coordenadoria de Registros acadêmicos, começou a estreitar as relações e o seu interesse pela área do ensino, buscando compreender como se estruturavam os diferentes níveis de ensino, sobretudo, os cursos de ensino médio integrado. Neste sentido, muitas dúvidas surgiram acerca do que seria a integração, no que consistia ou se diferenciava esta proposta. Além disso, no exercício de suas atividades, frequentemente surgiam demandas de estudantes ou

de responsáveis pelos mesmos, ou ainda questões que eram levantadas por docentes, as quais aludiam a um outro modelo de ensino ao qual reputavam como integrado, praticado em um período anterior. A título de exemplificação, alguns estudantes dos cursos integrados se dirigiam ao setor para perguntar se era possível obter somente a certificação do ensino médio e não cursar as disciplinas técnicas. Ressalta-se portanto, que pairavam dúvidas como essa e também sobre a concepção de oferta de ensino ocorrida anteriormente. Ao mesmo tempo percebe-se que algumas concepções e práticas do presente, podem estar condicionadas àquelas anteriormente experienciadas. A partir de então, o pesquisador buscou conhecer alguns elementos que definem o ensino integrado. Entretanto, é importante destacar que, a compreensão mais ampla dos princípios que constituem o ensino médio integrado emerge para o pesquisador somente a partir do seu ingresso no ProfEPT.

Assim, no intuito entender melhor as relações estabelecidas na perspectiva de integração curricular, foi necessário averiguar os períodos em que elas ocorreram e onde elas ocorreram. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes recortes temporais: o período imediatamente anterior ao Decreto n.º 2.208/1997, que promoveu a separação entre o ensino técnico e o ensino médio; a fase de vigência desse Decreto, e o ciclo que se abriu com a aprovação do Decreto n.º 5.154/2004, o qual possibilitou a oferta dos cursos técnicos integrados.

Como o *Campus Camaquã* não vivenciou todos estes períodos, foi necessário escolher outro *lócus* de pesquisa, o IFSul *Campus Pelotas*, pois sua longa trajetória histórica contempla todos os três marcos temporais estabelecidos.

Observou-se a possibilidade de encontrar com facilidade registros e elementos que apontam para a evolução histórica do IFSul, mas, também, a escassez dos registros de suas memórias.

Destaca-se, sobretudo, a carência de registros que possam contribuir para o conhecimento e reflexão sobre o modo como se articulavam, no passado, as propostas didático-pedagógicas, os currículos, a formação humana, a integração da educação propedêutica com a profissional no ensino médio e, ainda, o modo como sistematizavam as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com o propósito de tentar elucidar a temática envolvida nesta investigação, realizou-se uma busca no Observatório do ProfEPT³, utilizando como descritor

³ O Observatório do ProfEPT tem como principal objetivo o mapeamento das áreas de pesquisa, perfis de professores e elaboração de indicadores de pesquisa (<https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/>). Foi

“Decreto 2.208/97”, mas não foram encontrados resultados vinculados ao tema.

Ao realizar-se a busca com o descritor “Decreto 5.154/2004”⁴ foram obtidos dois resultados. O primeiro é referente à pesquisa realizada por Érika Brito Oliveira de Araújo, do Instituto Federal de Pernambuco, com o título “A reestruturação do projeto pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e a formação humana integral: o legado do Decreto nº 5.154/2004”. O segundo resultado encontrado na busca refere-se à pesquisa desenvolvida por Lilian Alvez, vinculada ao Instituto Federal da Bahia, que tem como título “A educação profissional na rede pública estadual da Bahia após o Decreto nº 5.154/2004: avanços e retrocessos”. Evidenciase que estes dois trabalhos abordam apenas um dos aspectos considerados nesta pesquisa.

A fim de se ampliar a busca no observatório do ProfEPT, utilizou-se também o descritor “Reestruturação” obtendo-se dois resultados. Um dos resultados refere-se a pesquisa de Érika Brito Oliveira de Araújo, do Instituto Federal de Pernambuco, citada acima. O outro resultado para o descritor “Reestruturação” remete ao trabalho realizado por Evandro Belmiro da Silva, do Instituto Federal de Santa Catarina, sob o título “O projeto pedagógico institucional do Instituto Federal de Santa Catarina e o trabalho da coordenação pedagógica do *Campus* Florianópolis no processo de criação e reestruturação dos projetos de cursos”. Esta pesquisa, no entanto, concentra-se na concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora prevista e praticada a partir do Projeto Pedagógico Institucional do IFSC, não estabelecendo assim relação com a temática desenvolvida neste estudo.

Procurou-se, ainda, pelo descritor “Reforma” tendo-se o retorno de sete resultados, quatro dos quais apresentaram aproximação com o tema desta investigação. O primeiro se refere à pesquisa realizada por Marta Gisele Fagundes Dutra, vinculada ao Instituto Federal do Paraná, com o título “A reforma do Ensino Médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada.” O cerne desta pesquisa foi o conflito de normas entre a Lei 11.892/2008 e a Lei 13.415/2017, apontando apenas para um dos aspectos deste estudo que se apresenta, o qual se

considerado este mecanismo de busca tendo em vista o significativo volume de produções que estão sendo elaboradas na área em virtude do programa ProfEPT.

⁴ As buscas para os descritores mencionados foram realizadas no Observatório do ProfEPT em julho de 2024.

relaciona com os desdobramentos para a Educação Profissional e Tecnológica pós Decreto 5.154/2004.

A outra pesquisa associada ao descritor “Reforma” refere-se ao trabalho desenvolvido por Selton Vogt de Souza, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, que tem como título “As contrarreformas do trabalho e do Ensino Médio: repercussões para o Ensino Médio Integrado.” Esta pesquisa, porém, concentra-se na Lei 13.467/2017 (contrarreforma trabalhista) e na Lei 13.415/2017 (contrarreforma do Ensino Médio) para verificar os impactos dessas contrarreformas para os alunos do Ensino Médio Integrado, considerando também, apenas as perspectivas decorrentes do Decreto 5.154/2004.

Por fim, verificam-se como resultados da busca o trabalho desenvolvido por Israel da Silva Mota, vinculado ao Instituto Federal de Santa Catarina, intitulado “Os impactos da reforma do ensino médio e das novas diretrizes para a EPT no ensino médio integrado do Câmpus São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina” e a pesquisa de Lisangela Teixeira Lacerda, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, com o título “A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) e a repercussão na formação profissional: a percepção dos docentes do I.E.E. Assis Chateaubriand, em Charqueadas-RS”. Observa-se que estas pesquisas tem seu foco na reforma do ensino médio promovida por intermédio da Lei n.º 13.415/2017, sendo assim, tangencia a presente investigação ao considerar o período pós Decreto n.º 5.154/2004, porém não se detém sobre o tema aqui trabalhado.

Deste modo, entende-se ser de relevância empreender o estudo proposto e que este possibilite averiguar a forma como se articulavam as relações curriculares no ensino médio, contemplando suas vertentes propedêutica e técnica, tendo como referência a instigação representada pela implantação do Decreto nº 2.208/1997, que veio a proibir aproximações programáticas entre elas. Ao mesmo tempo, entende-se a necessidade de se compreender a relação entre a proposta de ensino médio integrado implantada pelo Decreto nº 5.154/2004 e as experiências desenvolvidas pela instituição anteriormente.

Perante o exposto, surge a questão que norteia a presente pesquisa: o que se pode descobrir ao se analisar o que o Instituto Federal Sul-rio-grandense experimentou com respeito às relações curriculares entre as facetas propedêutica e técnica do seu ensino médio considerando-se os períodos históricos imediatamente anterior e na vigência do Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5.154/2004?

Assim, como objetivo geral, buscou-se analisar as relações, no ensino médio, entre os currículos de caráter propedêutico e de formação técnica, praticadas no IFSul imediatamente antes do Decreto nº 2.208/1997, na vigência dessa norma e no período pós Decreto n.º 5.154/2004.

Como objetivos específicos procurou-se: a) analisar influxos na trajetória do *Campus* Pelotas do IFSul dos contextos históricos vivenciados pela Educação Profissional nos períodos imediatamente anteriores ao Decreto nº 2.208/97, na vigência dessa norma e nos posteriores ao Decreto nº 5.154/04; b) Analisar as perspectivas de integração curricular no ensino médio considerando-se as experiências históricas do *Campus* Pelotas do IFSul; c) propor um instrumento que contribua para a análise reflexiva da comunidade acadêmica do *Campus* Pelotas do IFSul sobre o percurso realizado pela instituição com respeito à integração curricular no ensino médio.

As premissas metodológicas que constituem o presente estudo, o classificam como uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Assim, considerando como lócus da investigação o *Campus* Pelotas do IFSul, a produção dos dados compreendeu a consulta a documentos institucionais e a pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes dos cursos técnicos de nível médio do IFSul *Campus* Pelotas, que tiveram vínculo com a instituição no período compreendido pelos marcos temporais estabelecidos.

A análise dos dados produzidos apoia-se no método materialista histórico-dialético, que, segundo Konder (2008), busca compreender a realidade por meio dos elementos que a constituem. Deste modo, o autor aponta que, a partir dos contextos históricos, políticos e culturais, é possível interpretar a realidade como algo essencialmente contraditório e em constante transformação. Em consonância, Prodanov e Freitas (2013) assinalam que o método dialético provê subsídios para uma interpretação dinâmica e global da realidade. Nesta perspectiva, os dados foram analisados mediante as teorias adotadas, partindo de recortes das narrativas, levando em conta a compreensão dos processos vivenciados pelos sujeitos envolvidos, em confronto com o referencial teórico. Dessa forma, para os procedimentos da análise adotou-se a distribuição dos fragmentos das entrevistas em núcleos de sentido, que compreendem a estrutura adotada para a interpretação das narrativas, os quais foram apontados pelas categorias relevantes.

Como resultado desta sistematização, elaborou-se um produto educacional que consiste em um documentário, por meio do qual busca-se contribuir com a reflexão sobre o percurso realizado pela instituição com respeito às relações curriculares no seu ensino médio, compreendendo as vertentes propedêutica e técnica, a dualidade educacional, as barreiras que se interpõem ao ensino médio integrado e suas perspectivas.

Esta dissertação estrutura-se em seções, iniciando-se pelo referencial teórico, em que se recuperam alguns conceitos fundamentais ao estudo. Ainda nesta seção, são relacionadas as legislações que normatizam e definem as práticas curriculares no percurso histórico da instituição e as concepções de Ensino Médio Integrado. A terceira seção refere-se à metodologia aplicada ao estudo, aos subsídios teóricos que auxiliam na compreensão e desenvolvimento dos estudos baseados em memórias e narrativas de sujeitos, apresenta a classificação, o local e a amostra da pesquisa. Expõe, ainda, os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados e os aspectos legais e éticos envolvidos. Na quarta seção, realiza-se a análise dos dados e as discussões dos resultados obtidos. A partir das narrativas apresentadas, busca-se obter uma compreensão para além daquela encontrada nos instrumentos normativos, no intuito de apreender os contextos históricos e os reflexos para o *Campus Pelotas*, das políticas implementadas no âmbito da EPT. A quinta seção tem como objetivo apresentar o produto educacional, abordando os conceitos envolvidos em sua construção, o processo de elaboração e a estrutura definida para o mesmo. Por fim, a sexta e última seção expõe as considerações finais, retomando os objetivos iniciais da pesquisa, a fim de recuperar o caminho percorrido e as respostas que emergem ao problema investigado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira tem sua história profundamente marcada por uma disputa nem sempre devidamente evidenciada entre os interesses das classes hegemônicas e trabalhadoras. Ao percorrer-se esse histórico é possível perceber que as classes dominantes conseguem fazer valer seus projetos, firmar sua influência econômica, política e cultural. Em decorrência disso, produz-se a precarização do ensino público e a dificuldade de acesso das classes trabalhadoras a uma educação digna, de caráter humano-integral e emancipador.

De acordo com Ciavatta (2014), a proposta da formação integrada, composta por conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, é resultado de muitos debates e marcada por diversas dificuldades, pois ela traz uma nova concepção educacional e se pauta pela busca de qualidade socialmente referenciada. Além disso, procura responder às diversas preocupações e desafios que se encontram no âmago do ensino médio brasileiro.

Nesta perspectiva, Ramos (2008) afirma que as disputas hegemônicas dos grupos ocupantes do aparelho do Estado refletem na elaboração de suas políticas, os interesses dos quais são representantes. Isso ocorre, sobretudo e mais nitidamente, com as políticas voltadas à educação, o que exige a compreensão crítica do mosaico de reformas e contrarreformas educacionais propostas pelos diversos governos ao longo da história da educação no país.

Dessa forma, levando em conta que a história do IFSul *Campus* Pelotas sedimenta-se a partir dos diversos instrumentos legais implementados para regulamentar este segmento educacional e, considerando também que estes elementos normativos, associados aos diversos contextos históricos vivenciados pela instituição exercem influência sobre a cultura e a estrutura organizacional, busca-se nas próximas subseções compreender alguns elementos relacionados à concepção do EMI e as principais legislações envolvidas em regulamentações curriculares presentes nesse transcurso histórico e na memória institucional.

2.1 O Ensino Médio Integrado

De acordo com Santomé (1998), a elaboração de um projeto curricular envolve a conversão de diversos princípios ideológicos, pedagógicos e psicopedagógicos em

normas de ação e orientações educativas. Esses princípios, quando combinados, refletem a diretriz geral do sistema educacional. Neste sentido, o autor destaca que o currículo atua como um vínculo entre a declaração de princípios gerais e sua aplicação prática, entre a teoria educacional e a ação pedagógica, assim como entre o planejamento e a prática, conectando o que é estipulado ao que efetivamente ocorre nas salas de aula.

Portanto, é importante compreender que a construção de um currículo perpassa pela definição dos objetivos do conhecimento e pelas finalidades atribuídas à educação:

O que deve estar no centro do ensino, os saberes objetivos do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências subjetivas? Em termos sociais quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la? A preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Silva, 1999, p. 22)

Nesta perspectiva, o currículo se constitui um instrumento basilar do processo educacional e da construção do sujeito e da sociedade como resultado e repercussão deste processo.

Logo, os significados dos objetivos educacionais não devem ser restritos apenas aos conteúdos impostos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma forma, tanto essas quanto os conteúdos emergem de determinadas heranças que podem e devem ser revisadas. A grande relevância do currículo, se encontra no fato de que ele reflete o projeto cultural e educacional que as instituições de ensino afirmam que irão implementar, além do que consideram apropriado para os alunos. Esse projeto, em última instância, permite revelar os interesses, os valores e as preferências de uma determinada sociedade (Sacristán, 2013).

Dialeticamente, a prática social envolvida nos significados de currículo e da formação escolar, conforme as diversas correntes e teorias pedagógicas, tanto se complementam quanto se conflituam. Diante disso, é possível perceber que a opção por um determinado currículo escolar é um fator determinante do projeto de sociedade e de ser humano que se deseja construir. Por conseguinte, o debate que se estabelece com relação aos currículos é essencialmente político, e demonstra os projetos de sociedade que estão em disputa (Lottermann; Silva, 2016).

Neste sentido, Ramos (2008) observa que as origens histórico-políticas da ideia de ensino médio integrado à educação profissional evidenciam o caráter ético e político intrínseco ao tema, uma vez que essa discussão se alinha aos debates em torno de modelos de sociedade e de visão de mundo. Nesta perspectiva, a realidade nos leva constantemente a refletir sobre o tipo de sociedade que almejamos ao promover a educação.

Para Santomé (1998), o termo currículo integrado tem sido adotado como uma forma de buscar uma visão holística do conhecimento e de incentivar uma maior articulação entre as disciplinas durante seu desenvolvimento. Tal integração destacaria, nas práticas educacionais, a coesão necessária entre os diversos campos do conhecimento e as diferentes disciplinas.

Os fundamentos da proposta de currículo técnico integrado ao ensino médio remetem ao conceito de formação humana, de trabalho e de educação escolar. Neste sentido, essa propositura educacional é tanto histórica quanto politicamente contextualizada, a qual sedimenta-se essencialmente nos conceitos de politecnicidade e omnilateralidade que foram introduzidas no contexto da educação brasileira nos anos 1980. (Carneiro, 2020).

Conforme Carneiro (2020) o trabalho, compreendido como a interação metabólica entre o ser humano e a natureza, se revela um fundamento crucial que sustenta as diversas práticas humanas em todos os seus contextos. Por meio da sua realização, não apenas se produzem os recursos necessários para atender as necessidades básicas de sobrevivência do ser humano, mas também se favorece o fortalecimento das relações sociais. Assim, “[...] quando o homem age sobre a natureza transformando-a, ou seja, quando o homem materializa o trabalho, o caráter histórico da humanidade vai sendo construído”. (Carneiro, 2020, p. 55).

Desta maneira, as necessidades humanas foram e permanecem moldadas pelo desenvolvimento histórico da humanidade, resultado da expressão de suas capacidades mentais, concretizadas por meio do trabalho. Logo, compreende-se o trabalho em sua dimensão ontológica como um princípio educativo, que deve ser o pilar primordial na orientação do processo educacional. (Carneiro, 2020).

Para Carneiro (2020) a formação da natureza humana resulta de um processo histórico complexo, que se concretiza por meio do trabalho humano. Logo, a modificação da sua condição natural e do seu ser natural é o que determina o seu processo de autoconstrução. Portanto, trata-se do mecanismo pelo qual o indivíduo

molda a humanidade que reside de forma latente em seu interior. Sendo assim, “[...] o processo de humanização caracteriza-se como a finalidade última do processo educativo escolar”. (Carneiro, 2020, p. 64).

Neste aspecto, Ramos (2008) faz compreender que uma educação dessa natureza deve ser politécnica, permitindo aos sujeitos o acesso aos saberes e à cultura que foram historicamente construídos pela humanidade, possibilitando assim que façam escolhas e tracem caminhos para a construção de suas vidas. Nesta perspectiva, a autora aponta dois fundamentos conceituais para uma educação integrada, que consiste em uma escola que não seja dual, mas sim unitária, assegurando a todos o direito ao conhecimento; e, ao mesmo tempo, uma educação politécnica que permita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, mediante uma formação básica e profissional.

Ramos (2008) destaca ainda os sentidos atribuídos ao conceito de integração curricular, os quais são expressos por uma formação omnilateral, que se fundamenta na agregação das múltiplas dimensões da vida no processo formativo; pela indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e por fim, pela associação dos conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade.

Para Ciavatta (2005), a educação integrada pressupõe assumir a educação como uma totalidade social, por intermédio das diversas mediações históricas que materializam os processos educativos. Nesta perspectiva, assevera ainda que, a concepção de ensino médio integrado, como proposta pedagógica, implica necessariamente que a educação geral se constitua como parte inseparável da educação profissional em todas as dimensões em que ela aconteça.

Da mesma forma, Ramos (2014) observa que o EMI constitui-se por uma política educacional sedimentada na concepção de uma formação omnilateral e politécnica, com vistas à superação da dualidade estrutural que caracteriza o sistema educacional desenvolvido no país. Desta maneira, o EMI contribui para a construção de uma política educacional que beneficia as classes trabalhadoras ao possibilitar uma formação humana em todas suas diversas dimensões.

A acepção de educação politécnica e de currículo integrado, segundo Lottermann e Silva (2016), insere-se portanto no contexto da pedagogia histórico-crítica, alinhando-se com o compromisso de uma educação que se propõe a interpretar as relações sociais e culturais visando a promoção de uma sociedade mais solidária. Por fim, os autores advertem, ainda, a não confundir esse conceito com as

abordagens pedagógicas que se limitam a criticar a visão tecnicista focada na mera transmissão de conteúdos.

No currículo integrado “[...] os saberes sistematizados dialogam entre si e com a realidade vivida” (Lottermann; Silva, 2016, p. 28). Neste sentido, a integração curricular não deve ser vista apenas como a inclusão de disciplinas de diferentes áreas de formação na matriz curricular.

Compreende-se, portanto, que o EMI representa uma opção de educação transformadora, fundamentada nos princípios da formação humana omnilateral e do trabalho como princípio educativo. Sustentar a defesa deste modelo de educação, implica adotar uma postura política que se propõe, essencialmente, a compreender e analisar a realidade considerando seus contextos históricos e suas contradições inerentes.

2.2 As Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946)

As Leis Orgânicas do Ensino, implementadas na década de 1940, que se tornaram conhecidas como Reforma Capanema, estabeleceram uma estrutura educacional tendo como princípio ordenador os ramos da atividade econômica. Desse modo, o Decreto-lei nº 4.073/1942 regulou o Ensino Industrial, enquanto o Decreto-lei nº 4.244/1942 se ocupou do Ensino Secundário, ambos em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos de duração, e o colegial, com três. Na sequência, o Decreto-lei nº 6.141/1943 reformou o Ensino Comercial, mais tarde o Decreto-lei nº 8.530/1946 dispôs sobre o Ensino Normal e o Decreto-lei nº 9.613/1946 sobre o Ensino Agrícola.

Embora pudesse ser considerado como uma inovação o esforço empreendido nessa organização do ensino profissional, algumas resoluções primavam pelo conservadorismo:

A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar a sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutra ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nesta transferência. (Romanelli, 1986, p. 156)

Outro indicador dessa falta de flexibilidade, segundo Romanelli (1986), se refere às oportunidades de ingresso nos cursos superiores, já que mantendo a

tradição imposta pela Reforma Francisco Campos⁵, realizada nos anos 1930, a Reforma Capanema só permitia esse acesso ao ramo profissional correspondente.

Assim sendo, conforme Medeiros Neta et al. (2018), a Reforma Capanema fortaleceu a dualidade existente na educação, uma vez que manteve a restrição do acesso ao ensino superior. Ou seja, os egressos da educação profissionalizante somente poderiam inscrever-se nos cursos superiores da mesma área, não sendo possível eleger trajetórias diferentes. Porém, em relação aos alunos do ensino secundário, não havia qualquer restrição, já que eles tinham acesso e livre escolha quanto aos cursos superiores a serem realizados. Ainda de acordo com Medeiros Neta et al. (2018), o ensino secundário foi colocado em oposição ao profissional, com a existência de articulação efêmera entre eles, numa época em que havia a necessidade de imediata formação de força de trabalho qualificada. Em suma, com a intenção de propor uma organização curricular mais estruturada, as Leis Orgânicas do Ensino, da década de 1940, acabaram por aumentar ainda mais o dualismo da estrutura educacional brasileira, distanciando a educação propedêutica e a educação profissional.

2.3 Lei n.º 4.024/1961

A Lei nº 4.024/1961 fixou as diretrizes e bases da educação nacional e normatizou a respeito dos cursos profissionalizantes de nível médio, classificando-os em três áreas: Industrial, Comercial e Agrícola além de regular, também, o curso normal, voltado à formação do magistério para o ensino primário e médio. Conforme disposto na legislação, o currículo constituía-se por uma formação predominantemente técnica, mas previa a necessidade da realização de disciplinas do ramo secundário, quatro no primeiro ciclo e cinco no segundo.

Embora a Lei nº 4.024/1961 tenha admitido a integração da educação profissional ao sistema regular de ensino, não apresentou mudanças significativas em relação à Reforma Capanema. Conforme Teles e Mota (2020), esta lei não foi eficiente no sentido de promover a superação da histórica dualidade estrutural da educação

⁵ Reforma educacional de caráter nacional, a qual dispôs sobre a organização do ensino secundário. Foi realizada no início da era Vargas por meio do Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html> Acesso em 05 jun. 2023.

brasileira.

É importante destacar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 manteve a falta de flexibilidade para o acesso ao ensino superior, conforme estabeleceu a Reforma Capanema, facultando o ingresso aos cursos de graduação restritos à área de formação no curso técnico. Embora essa Lei tenha permitido integrar pela primeira vez a educação profissional ao sistema de ensino, ela manteve o dualismo existente com a permanência de um modelo de educação que privilegiou a formação das classes dominantes em detrimento da classe trabalhadora.

2.4 Lei n.º 5.692/1971

O período compreendido entre os anos 1968 e 1973, fase da linha dura da ditadura civil-militar em vigor no país, ficou conhecido como “milagre econômico brasileiro”. De acordo com Paulino (2020), esse período foi assim denominado devido ao rápido crescimento da economia, estimulado pela forte industrialização e investimentos das empresas multinacionais. Dessa forma, Cury (1982) observa que o “milagre econômico” trouxe como consequência a responsabilização do sistema educacional de preparar trabalhadores para atender ao projeto de modernização do país.

Nesse contexto, surge a proposta de uma reforma educacional por meio da Lei nº 5.692/1971, fixando as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, tendo como escopo formativo a qualificação para o trabalho. Essa lei uniu o ensino primário e o ginasial originando o ensino de 1º Grau, já o colegial foi transformado no ensino de 2º grau.

Essa nova legislação centrava-se na proposta de profissionalização compulsória. Entretanto, segundo Cunha (2014), uma corrente significativa, dentro e fora do Ministério da Educação, não apoiava esta concepção de obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau. Portanto, para que prevalecesse esta concepção, foi necessário ao Ministério da Educação tomar algumas atitudes autoritárias, dentre elas a supressão de uma conferência nacional de educação.

No entanto, conforme Cunha (2014), pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório à V Conferência, de fevereiro de 1970, a qual acabou não se realizando, é que a

corrente derrotada (contrária à profissionalização compulsória) era mais numerosa do que a favorável. Assim, os documentos resultantes destes eventos convergem para a condenação da especialização precoce na formação profissional, no reconhecimento da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de atualizar o conceito de educação geral, centrada na ciência e na tecnologia e por fim, da formação profissional por intermédio da associação entre escola e trabalho.

Todavia, ainda que com forças resistentes no âmbito educacional, o projeto do governo tramitou rapidamente no congresso nacional e a Lei nº 5.692/1971 foi aprovada mudando a organização do ensino no Brasil.

De acordo com Cury (1982), a Lei nº 5.692/1971 menosprezou a função propedêutica do 2º grau, buscando aliar a função formativa à profissionalizante. Nesse sentido, apontou para uma mudança de perspectiva na relação escola e trabalho, não ficando, entretanto, bem definido o perfil dessa relação.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, conforme destaca Cury (1982), evidenciou uma nova forma de oposição entre as funções propedêutica e de profissionalização. Deste modo, elas não se contrapõem com respeito à relação entre o humanismo e a técnica, mas sim entre a quem cabem as tarefas de decisão e de execução, expressando, assim, a divisão social do trabalho. Para o autor, a grande controvérsia em torno da política de profissionalização da Lei nº. 5.692/71 reside em seu caráter compulsório e universal. No entanto, destaca-se o avanço na concepção de que a formação integral do estudante inclui necessariamente uma relação com o trabalho.

Logo, a nova legislação definiu em seu artigo 4º, que os currículos teriam um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada. As matérias relativas ao núcleo comum deveriam ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação. Já aos Conselhos de Educação, caberia a responsabilidade de relacionar, para cada sistema de ensino, as matérias que iriam constituir a parte diversificada, ficando a critério das instituições de ensino escolher dentre estas, quais iriam compor os currículos. Ainda no Art. 4º, o parágrafo terceiro dispôs que o Conselho Federal de Educação deveria fixar, além do núcleo comum, os conhecimentos mínimos a serem exigidos para cada habilitação profissional. Determinou, também, no parágrafo quarto do mesmo artigo que os estabelecimentos de ensino poderiam, mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haviam mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão,

desde que assegurada a validade nacional destes estudos.

O artigo 5º da Lei nº 5.692/1971 definiu que as disciplinas, áreas de estudo ou as atividades resultantes das matérias fixadas conforme o artigo 4º constituíam para cada grau o currículo pleno, assim organizado conforme o primeiro e segundo parágrafo deste mesmo artigo:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (Brasil, 1971, p.2).

Os estudos de Lira (2010) auxiliam a compreender que a profissionalização compulsória introduzida pela lei nº 5.692/1971 foi uma alternativa encontrada pelos ideólogos do regime militar ao problema da formação e da qualificação da força de trabalho. Ao mesmo tempo esta seria uma solução para resolver a crescente demanda pelo ensino superior, pois se acreditava que a profissionalização permitiria aos estudantes concluintes do ensino médio ingressar imediatamente no mercado por meio de ocupações técnicas.

Os articuladores do projeto dessa lei tinham a convicção de que a crescente procura pelo ensino superior estava diretamente relacionada à ênfase nos conteúdos gerais ao longo do ensino médio. Em decorrência disso, os estudantes buscavam no ensino superior uma habilitação profissional a fim de assegurar-lhes a inserção e um melhor posicionamento no mercado de trabalho.

Neste sentido, a profissionalização compulsória permitiria reduzir a pressão sobre as universidades públicas, uma vez que os estudantes já teriam uma habilitação. Outro fator é que, ingressando no mercado de trabalho, estes estudantes teriam a possibilidade de custearem os seus estudos naquele nível de ensino.

Para a realização das habilitações profissionais, a lei permitiu que elas fossem desenvolvidas em regime de cooperação com as empresas, conforme estabelece o artigo 6º, sendo que os estágios decorrentes destes convênios não configuravam

vínculo empregatício, ainda que remunerados, como preceitua o parágrafo único do artigo.

Destaca-se, também, que a ordenação do currículo seria realizada em séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo, de acordo com o artigo 8º, visando permitir, conforme os planos e as possibilidades de cada estabelecimento, a inclusão de opções que atendessem às diferenças individuais dos alunos e no ensino de segundo grau ensejasse uma variedade de habilitações profissionais.

Os certificados ou os diplomas correspondentes às habilitações profissionais deveriam ser emitidos pelos estabelecimentos de ensino (Art. 16) e para que eles tivessem validade nacional era necessário o registro em órgão local do Ministério da Educação e Cultura, conforme parágrafo único.

Com relação ao financiamento, o artigo 41 constituiu a educação como um dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, Municípios, das empresas e da família. Sendo assim, o artigo 42 dispôs que o ensino dos diferentes graus seria ministrado pelos poderes públicos e, respeitada a legislação, seria livre a iniciativa particular.

Deste modo, o artigo 44 determinou que nos estabelecimentos oficiais, o ensino de primeiro grau seria gratuito dos 7 aos 14 anos, e nos níveis subsequentes, o seria para aqueles que comprovassem insuficiência de recursos e que não tivessem repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.

A legislação assegurou ainda no artigo 45 que as instituições mantidas pela iniciativa privada recebessem amparo técnico e financeiro do Poder Público, desde que suas condições de funcionamento fossem consideradas satisfatórias mediante fiscalização, e a suplementação de seus recursos se caracterizasse como uma opção mais econômica para o atendimento dos objetivos. Para tanto, o valor dos auxílios concedidos seria calculado de acordo com o número de matrículas e na modalidade dos respectivos cursos, sendo observados os padrões mínimos de eficiência escolar estabelecidos.

Conforme Lira (2010), a lei possibilitou um duplo financiamento para as escolas privadas, haja vista que permitiu a livre cobrança de mensalidades e o aporte técnico e financeiro do Poder público, estimulando a criação de vagas na rede particular de ensino, garantidas pelo número de matrículas gratuitas concedidas. Neste sentido, a Lei nº 5.692/1971 ratificou a predominância privatista na educação, expressando de

forma evidente o apoio às escolas particulares. Ainda, segundo o autor, a Lei de Diretrizes e Bases, para o ensino de 1º e 2º graus, manteve as responsabilidades atribuídas aos conselhos de educação conforme a legislação anterior.

Deste modo, Lira (2010) assevera que as competências do Conselho Federal de Educação (CFE) o constituíram como um superministério, com posicionamento acima do próprio Ministério da Educação. Da mesma forma, os Conselhos Estaduais de Educação foram transformados em câmaras burocráticas, encarregadas da administração da educação nos estados.

A fim de atingir os objetivos propostos pela lei 5.692/1971, foi necessário implementar uma série de regulamentações complementares. Assim o Conselho Federal de Educação, por intermédio da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer nº 853/71 deste mesmo conselho, fixou o núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos plenos para os ensinos de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Estabeleceu ainda o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração, indicando os objetivos das áreas de estudo e os do processo educativo, bem como os fins da educação.

2.4.1 Parecer CFE nº 45/1972

O Parecer nº 45/1972 do Conselho Federal de Educação se ocupou da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, fixando o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, tendo como relator o Pe. José Vieira de Vasconcellos.

As conclusões do Parecer evocam, inicialmente, o artigo 1º da Lei 5.692/1971, reconhecendo-o como uma síntese perfeita da finalidade da nova lei, e também da filosofia que expressa para a educação da infância e da juventude:

O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, p.1)

Na sequência, o Parecer considerou que a LDB anterior (Lei nº 4.024/1961) referiu-se à qualificação para o trabalho de forma bastante implícita e vaga. Ainda que o ensino técnico estivesse contemplado no capítulo III do título IV, o que estava expresso era o cuidado de marcar até mesmo este capítulo com a preocupação de

que não faltassem as disciplinas do curso secundário.

Deste modo, o Parecer CFE N° 45/72 ratificou a política de profissionalização compulsória, considerando que a nova legislação representou uma profunda mudança de mentalidade em relação ao ensino médio. A qualificação para o trabalho foi definida como um componente básico do processo de formação integral do estudante, tornando-se o propósito do ensino de segundo grau. Assim, no ensino de 1º grau a qualificação configurou-se como sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e no ensino de 2º grau assumiu um papel preeminente.

Conforme Cunha (2005), o Parecer teceu considerações bem elaboradas acerca da nova filosofia da educação, tais como, tecnologia versus humanismo, que estariam implícitas na nova concepção e nos conceitos de formação geral e de formação especial. De acordo com o autor, apesar de toda a argumentação exposta, a função contenedora do ensino profissionalizante foi retomada no parecer. Isso porque esse admitiu a possibilidade de o estudante abreviar a parte de formação especial do currículo, por meio do regime de créditos, a fim de ingressar mais brevemente no mundo do trabalho. Entretanto, não havia a possibilidade de o aluno cursar de forma mais acelerada as disciplinas de educação geral caso quisesse ingressar imediatamente no curso superior.

O parecer também elencou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas e oferecidas no ensino de 2º grau. A essas especialidades/habilitações foram acrescentadas outras com a finalidade de formar auxiliares técnicos, somando mais 78 especializações neste nível de ensino.

Para Cunha (2005), a comparação das habilitações para técnicos com as de auxiliares técnicos demonstra que seus elaboradores fizeram uma confusão entre os cursos escolares e as ocupações estabelecidas nos planos de classificação de cargos das empresas ou das entidades. Segundo o autor, os cursos deveriam ater-se à especialidade técnica, ficando a critério do empregador classificar o trabalhador de acordo com a hierarquia profissional da empresa ou entidade, de modo que ele pudesse ocupar um cargo de auxiliar, de técnico ou de supervisor. Contudo, o próprio Parecer CFE 45/1972 recomendou que a oferta de cursos profissionalizantes iniciasse pelas habilitações para auxiliar técnico, o que não faz sentido, ao levar-se em conta as condições existentes e aquilo que a lei ambicionava.

No entendimento do relator, afirma Lira (2010), a habilitação profissional voltava-se para as ocupações que demandavam o domínio de conhecimentos

tecnológicos para a utilização em técnicas especializadas, sendo estas, a de técnicos de nível médio. Assim, a habilitação profissional foi compreendida como uma determinação resultante do processo de capacitação para uma ocupação técnica, de instrução no nível médio.

O Parecer definiu ainda, a carga horária dos estudos gerais e dos estudos técnicos, afirmando a prevalência da tendência tecnicista, haja vista a predominância, prevista em lei, da parte de formação especial sobre a de educação geral.

A elaboração da reforma do ensino de 2º grau, segundo Cunha (2005), não levou em consideração a realidade objetiva das escolas, as quais careciam de recursos materiais e humanos, sobretudo as escolas públicas. Não levou em conta que muitas escolas tinham prédios adaptados, sem dispor de estrutura adequada para as disciplinas de educação geral, para a recreação dos alunos, de bibliotecas e laboratórios para a realização das práticas. Era comum encontrar professores sem titulação ou formação específica lecionando no ensino de 2º grau.

Cunha (2005) afirma, ainda, que a carência de recursos induziu os gestores educacionais a improvisar cursos profissionais, escolhendo aqueles que não desviassem os alunos de seus objetivos imediatos e não aumentassem as despesas.

Além disso, como alternativa encontrada para aumentar os orçamentos disponíveis, os administradores escolares passaram a cobrar taxas compulsórias. Esta foi uma forma dissimulada de introduzir a cobrança de anuidades uma vez que a gratuidade do ensino de 2º grau não estava prevista na Constituição Federal. Esta postura das escolas, entretanto, desagradou os estudantes, que se manifestavam contrários ao fim da gratuidade do ensino, refutando a cobrança de taxas e anuidades independentemente dos pretextos e justificativas apresentadas.

Outra consequência apresentada por Cunha (2005), com relação à reforma do ensino, foi a sobrecarga das escolas técnicas da rede federal ao serem utilizadas como paradigmas do ensino profissionalizante. Contudo, isso foi oneroso para muitas escolas, tanto públicas como privadas, pois eram modelos difíceis de serem reproduzidos. Segundo o autor, uma solução encontrada foi a realização de convênios, por meio dos quais, as escolas da rede federal forneciam a parte especial do currículo das habilitações próprias do setor industrial. Em consequência, a demanda das escolas industriais cresceu muito, pois além de seus alunos, passaram a atender também os estudantes de outras escolas públicas e privadas.

Importante destacar que estes convênios já estavam previstos no texto da

lei, a qual estimulava no Art. 3º, alíneas a e b, “[...] a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si e a organização de centros interescolares” (Brasil, 1971, p.1). Estes convênios, explica Cunha (2005), ocorriam com a possibilidade de uma contrapartida, onde os alunos das escolas técnicas podiam cursar as disciplinas de cultura geral nas escolas públicas. Todavia, conforme o autor, nos locais onde ocorreu este sistema de convênio, houve muita insatisfação por parte dos profissionais envolvidos. O fato é que nas escolas industriais, os docentes daquelas disciplinas de formação geral sentiam-se desprestigiados e com sua importância diminuída. Já os professores das disciplinas técnicas viam sua carga horária significativamente aumentada.

Acerca do Parecer CFE nº 45/1972, Lira (2010) destaca que o dispositivo reconheceu a falta de capacidade estrutural das organizações escolares em ofertar uma formação técnica adequada, conforme preconizou a lei. Neste sentido, a fim de adequar a lei à realidade dos estabelecimentos escolares, o Parecer possibilitou a criação de soluções improvisadas, por meio das quais as escolas podiam recorrer àquelas habilitações que, com menor carga horária de disciplinas profissionalizantes, assegurariam uma qualificação para aqueles ofícios profissionais definidos no mercado de trabalho.

Diante das dificuldades encontradas para a implementação da Lei nº 5.692/1971, Medeiros Neta et al. (2018) apontam para a crítica proferida por Roberto Hermeto, que em 1974 por intermédio do documento intitulado O Ensino de 2º grau e a habilitação profissional – Sugestões em torno da implementação da Lei nº 5.692/71, sugeriu duas saídas para os problemas técnico-econômicos que envolviam a reforma. A primeira sugeria a manutenção da lei de forma inalterada, porém oferecendo outra interpretação por meio de novos pareceres do CFE, aprovando os currículos de habilitação básica e extinguindo as habilitações em vigor. A segunda alternativa indicada por Hermeto seria a alteração da lei.

2.4.2 Parecer CFE nº 76/1975

Considerando as dificuldades para a implantação da Lei nº 5.692/1971 e diante das críticas recebidas sobre a mesma, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 76/1975, por meio do qual estabeleceu o conceito de habilitações básicas, direcionou-as para determinadas áreas profissionais e realizou modificações

concernentes à divisão entre a educação geral e a formação especial.

Para Cunha (2014), este novo parecer reafirmou a tese da profissionalização do ensino de 2º grau, reconhecendo, entretanto, a necessidade de novas normas devido à escassez de recursos para a implantação do ensino profissionalizante nos moldes previstos pela lei, tais como a falta de docentes qualificados, dificuldades oriundas da redução da carga horária de educação geral, falta de cooperação das empresas, carência de informações referentes ao mercado de trabalho, entre outras.

De acordo com Cunha (2005), o Parecer nº 76/1975 não pretendia eliminar as 130 habilitações profissionais instituídas pelo Parecer nº 45/1972, mas tinha por objetivo agrupá-las em categorias de habilitações básicas.

O parecer inicialmente manifestou a Indicação nº 52/74, do conselheiro Newton Sucupira, na qual assegurou que:

A cultura geral se faz necessária para servir de base à educação profissional não somente pelos conhecimentos que oferece, mas também pelas qualidades intelectuais que desenvolve. Ao mesmo tempo, a formação profissional aparece como elemento da personalidade humana integral, como elemento da própria cultura. A formação profissional e a própria profissão constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de afirmação e de aperfeiçoamento do homem. Há, portanto, complementaridade essencial entre educação geral e formação profissional. (Brasil, 1975, p. 1).

Deste modo, o Parecer 76/1975 direcionou para uma tomada de consciência em relação à necessidade de integração da educação geral e do ensino técnico e profissional, salientando também que esta concepção caracterizava-se como uma tendência global marcante no âmbito educacional. Neste sentido, destacou que nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, o ensino secundário (2º grau) tinha por objetivo a formação para o trabalho como terminalidade e o preparo para o ensino superior como continuidade.

Este novo parecer admitiu que ocorria um equívoco na interpretação da lei, pois havia o entendimento de que todas as escolas de 2º grau deveriam ser equipadas para oferecer ensino técnico e profissional. A fim de corrigir esta visão distorcida, sugeriu que não era a escola de 2º grau que devia ser profissionalizante, mas sim o ensino de 2º grau. Esclareceu também que a profissionalização no ensino de 2º grau não implicava substituir as escolas secundárias por escolas técnicas. O que a lei sugeria era uma convergência de esforços e de recursos entre escolas públicas, particulares, empresas e escolas técnicas. Esta flexibilidade e cooperação é que

traduziria o caminho prático para a aplicação da lei em relação ao ensino de 2º grau.

A conclusão do parecer consignou alguns princípios que deveriam nortear a interpretação da lei em relação ao ensino de 2º grau. Assim, estabeleceu que o ensino de 2º deveria atentar para a formação integral dos estudantes, conciliando a educação geral e a formação para o trabalho.

Ao concluir o ensino secundário o egresso deveria estar apto a prosseguir nos estudos, adquirir uma habilitação básica para ingressar no mercado de trabalho ou ainda, possibilitar o ingresso no mundo do trabalho por ter uma formação específica de técnico de nível médio. Considerou que a formação profissional e a própria profissão constituem fator educativo, de socialização do indivíduo e de aperfeiçoamento da pessoa.

Em suas conclusões, o parecer admitiu também que a formação profissional exigia uma base sólida de educação geral, considerando os conhecimentos que esta oferece e as qualidades intelectuais que desenvolve. Isso permitiria ao indivíduo adaptar-se às constantes mudanças da sociedade e do mundo do trabalho. Considerou, ainda, que a qualificação para o trabalho deveria iniciar-se com uma ampla formação profissional de base, permitindo articulações entre a escola e o emprego.

O parecer 76/75 estabeleceu que a habilitação profissional deveria ser orientada para uma preparação por áreas de atividade, devendo ser completada por meio de treinamento profissional. Este treinamento poderia ser ministrado nas escolas, em centros interescolares, nas empresas, em agências de treinamento ou ainda no exercício da força de trabalho.

Definiu a habilitação profissional como uma preparação básica para iniciar em uma área específica de atividade ou ocupação, e que esta se definiria em alguns casos, somente após o ingresso no emprego. Determinou, ainda, que os estudantes do ensino de 2º grau não deveriam ser conduzidos a uma especialização para determinada ocupação, mas que estes deveriam adquirir uma formação básica para o trabalho.

De acordo com o parecer, o ensino profissionalizante não deveria ser compreendido apenas como um treinamento profissional, pois a educação profissionalizante não se restringia a um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. A educação profissionalizante deveria permitir ao estudante obter o domínio dos princípios de determinada profissão, fornecendo os meios para melhor adaptar-

se às constantes mudanças tecnológicas.

Portanto, o Parecer nº 76/1975 redefiniu a Lei nº 5.692/1971 flexibilizando a rigidez do seu caráter de profissionalização compulsória. Para Lira (2010), o parecer expressava o seu objetivo de constituir a qualificação para o trabalho como a meta do ensino de 2º grau. Com isso beneficiaria a economia, imprimindo um fluxo constante de profissionais qualificados no mercado de trabalho. Permitiu também aumentar a carga horária das disciplinas de formação geral e possibilitou que elas fossem compreendidas como instrumentais da parte especial. Neste sentido, mudou a concepção de formação especial, permitindo alterar a relação entre o ensino geral e a parte especial do currículo, a porção da carga horária correspondente desde que fosse justificada. O parecer tratou a formação profissional de forma bastante imprecisa. Contudo, apesar da necessidade de reformas dentro da própria reforma, a Lei nº 5.692/1971 permaneceu até o fim da ditadura civil-militar e vigorou até 1996.

Conforme Cunha (2005), a única convergência de opiniões em torno da Lei nº 5.692/1971 é a de que ela deveria ser atualizada. Não apenas por meio de dispositivos que lhe conferissem uma nova interpretação, mas pela alteração de sua redação. Isso resultou na emissão do Parecer nº 860/81, através do qual o relator Paulo Nathanael Pereira de Souza argumentou que as razões que conduziram a Câmara dos Deputados a estender o ensino profissionalizante a todos os estudantes do ensino de 2º grau foram apenas conjunturais. Por esta razão, estabeleceu-se em seguida uma crise de qualidade neste nível de ensino.

Em vista deste cenário, é sancionada a Lei nº 7.044 em 18 de outubro de 1982, alterando dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

2.5 Lei n.º 7.044/1982

Dentre as principais mudanças introduzidas pela Lei nº 7.044/1982, observa-se que no artigo 1º, o termo qualificação para o trabalho, constante na Lei nº 5.692/1971, é substituído por preparação para o trabalho. Já o artigo 4º define a preparação para o trabalho como elemento de formação integral no ensino de 1º e 2º graus. Estabelece ainda que a preparação para o trabalho poderá ensejar habilitação profissional à critério do estabelecimento de ensino.

No artigo 5º, a nova redação permite aos estabelecimentos de ensino

estruturarem os currículos plenos de cada grau de ensino, observando para tanto, as prescrições constantes no parágrafo único do artigo. Já o artigo 8º mantém o texto original suprimindo apenas a parte que versa sobre habilitações. No artigo 22, é definido o mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas horas) de trabalho escolar efetivo, desenvolvido em pelo menos três séries anuais.

Por fim, no artigo 76, a preparação para o trabalho no ensino de 1º grau passa a poder ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Conforme assevera Cunha (2014), a Lei 7.044/82 substituiu o termo qualificação por preparação profissional, como já havia indicado o parecer do CFE. Contudo, ao invés de uma retomada à dualidade, o texto se apresentou tímido e eufemístico. Para o autor, embora essa Lei tenha representado um esvaziamento do ensino profissional, acabou não desconsiderando os dois pareceres do CFE (nº 45/1972 e nº 76/1975) com base na Lei nº 5.692/71.

Cunha (2014) adverte ainda que acabou ocorrendo a admissão da possibilidade almejada pelas instituições privadas de não obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Deste modo, os segmentos das classes dominantes da sociedade poderiam prosseguir a sua preparação para os exames de vestibulares, tendo como base uma educação voltada à formação geral.

2.6 Lei n.º 9.394/1996

Após vinte e um anos de ditadura militar (1964-1985), período marcado por forte censura, violenta repressão e restrição dos direitos democráticos, o Brasil passou por um movimento de abertura política e de restituição da organização democrática, ao que foi denominado de redemocratização, conforme indicam Nascimento et al. (2008).

Esse processo de redemocratização do Brasil nos anos 1980 culmina com a promulgação da nova carta constitucional, na qual a educação é concebida com vistas à preparação para o exercício da cidadania e como qualificação para o trabalho, sendo um direito subjetivo e um dever do estado e da família:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida

e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988, p.115).

Nesse sentido, Ramos (2013) afirma que um desenvolvimento pleno pressupõe necessariamente que seja completo. Para que assim o seja, é necessário contemplar todas as dimensões do ser humano. Logo, para que ocorra o desenvolvimento pleno do sujeito é necessário que haja uma educação integral. Com relação à cidadania, Ramos (2013) destaca que essa deve ser compreendida na perspectiva de que somente por meio da educação é possível assegurar uma formação geral para o sujeito. Da mesma forma, a qualificação para o trabalho deve ser entendida como algo que não apenas capacita para o mercado. Essa qualificação deve possibilitar o amplo desenvolvimento das habilidades e das potencialidades humanas, contemplando ainda o valor social do trabalho.

Com a nova Constituição, iniciaram-se as discussões em torno da elaboração de uma nova LDB. Segundo Costa e Mueller (2020), o cenário que se apresentava em disputa em torno da LDB firmava-se sobre o debate acerca da escola pública e da escola privada. Cabe destacar que as escolas e universidades religiosas/confessionais não representavam mais de forma majoritária o setor privado. Ingressavam neste campo de disputa, empresas privadas com interesses corporativistas do segmento educacional privado, em oposição à educação pública e gratuita. Este fortalecimento do setor privado no âmbito da educação deve-se ao modelo do neoliberalismo econômico adotado consistentemente no Brasil a partir dos anos 1990, o qual estimulava a participação de empresas no segmento educacional.

Acerca do neoliberalismo econômico, os estudos de Saviani (2018) permitem compreender que a partir do “Consenso de Washington”, reunião promovida por John Williamson no Instituto Internacional de Economia em 1989 na cidade de Washington, instaurou-se uma nova ordem socioeconômica, que se tornou mais conhecida em sua definição como neoliberalismo. As ideias defendidas em consenso por esse grupo, constituído por intelectuais, organismos internacionais e institutos de economia, postulava a redução do estado, sobretudo como ente regulador, e o retorno do estado liberal. Em específico, propunha para a América Latina, um rigoroso equilíbrio fiscal, a ser conquistado mediante a realização de reformas administrativas, previdenciárias e trabalhistas, além de um amplo corte nos gastos públicos. A fim de atingir os objetivos propostos, impunha ainda uma rígida política monetária, a desregulação dos

mercados, a abertura comercial e a privatização.

O neoliberalismo, estabelecido como uma nova conjuntura socioeconômica, direcionou as políticas empreendidas no Brasil nos anos 1990, adquirindo sua maior expressão no Governo Fernando Henrique Cardoso. Assim, as reformas educacionais realizadas neste período foram profundamente marcadas pelo seu caráter neoliberal.

Nos anos 1990, o sistema educacional brasileiro passa, portanto, por uma nova reforma, promovida por meio da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual preconiza uma educação voltada para o exercício da cidadania e os meios para que o estudante possa progredir no trabalho e nos estudos.

A nova LDB é concebida com base na nova Constituição, em que se estabelece a educação como direito de todos e dever do estado e da família. O Ensino Médio, por meio dessa Lei, se constitui como última etapa da Educação Básica com as finalidades de preparação para o trabalho, promoção da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos e formação ética e para a cidadania. Contudo, esta formação deve ocorrer de forma articulada e integrada, pois segundo Ramos (2013, p. 12) “[...] a relação entre trabalho, ciência e cidadania na formação do jovem não deve ser realizada numa perspectiva de alternância, ou seja, ou isto ou aquilo, mas numa unidade, de forma concomitante, integrada e articulada”.

A Lei n.º 9.394/1996 trouxe um capítulo próprio para a educação profissional, permitindo com que esta fosse desenvolvida em articulação com o ensino regular. Entretanto, segundo Costa e Mueller (2020), essa Lei atendia mais aos interesses do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, de organismos internacionais e especuladores do ensino privado no Brasil do que aos interesses do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e dos lutadores da educação. Assim, conforme Minuzzi et al. (2022), a Lei nº 9.394/96 representa as forças regressivas e neoliberais que defendem um modelo de educação subserviente à acumulação flexível.

2.6.1 Decreto nº 2.208/1997

De acordo com Santos (2017), aos integrantes do governo faltava ainda um instrumento que regulamentasse uma lacuna existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reparada por meio do Decreto presidencial nº 2.208/1997.

No ano seguinte à instituição da nova LDB, o governo brasileiro, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, promove sua regulamentação mediante a instituição do Decreto Presidencial nº 2.208/1997.

A reforma proposta mediante esse dispositivo visou, de forma mais específica, regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Dessa forma, o artigo 3º desse Decreto estabeleceu que a educação profissional seria desenvolvida em três níveis: a) básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, independente do nível de escolaridade; b) técnico, com vistas à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e c) tecnológico, para aqueles estudantes que concluíram o ensino médio.

O artigo 5º definiu que a educação profissional técnica de nível médio teria organização curricular própria e seria desenvolvida de forma independente do ensino médio propedêutico. Por meio deste artigo foram introduzidas também duas modalidades de oferta: a concomitante, para os estudantes que estavam cursando o ensino médio e desejassem realizar também o curso técnico, simultaneamente, mas com matrículas distintas; e a forma subsequente, para aqueles que já tivessem concluído o ensino médio, cursando apenas as disciplinas profissionalizantes.

De acordo com Oliveira (2004), o decreto concentra maior atenção no que tange a organização e estruturação do ensino técnico. Deste modo, o ponto central da reforma situa-se na separação entre o ensino médio propedêutico e o técnico, passando a educação profissional a ser organizada de forma independente. Conforme o autor, essa circunstância tem por objetivo inviabilizar a perspectiva da organização do ensino médio integrada à formação profissional.

Ainda segundo Oliveira (2004), o Ministério da Educação (MEC) justificava a Reforma da Educação Profissional mediante o surgimento de um novo contexto econômico e produtivo. Neste sentido, a reforma imposta tinha como pressuposto a necessidade de adequação da escola às tendências do mercado de trabalho, caracterizadas pela racionalização, flexibilidade e produtividade.

Santos (2017) observa que o decreto permitiu abrir à iniciativa privada a possibilidade de explorar a educação profissional como um nicho de mercado, atendendo aos propósitos do pensamento neoliberal. Neste sentido, o governo ficaria isento de custear a educação técnica articulada ao ensino médio, pois esta modalidade de formação seria mais onerosa do que aquela educação propedêutica ofertada no ensino público. Dessa forma, o governo poderia cortar gastos diretos com

a educação pública e, ainda, conceder espaço para que fosse explorado o mercado da educação, o que se alinha à lógica do estado mínimo⁶ defendida pelo neoliberalismo.

A reforma imposta pelo Decreto n.º 2.208/1997 transcendeu os moldes de oferta da educação profissional e ensejou também uma reformulação dos currículos, de modo a privilegiar o desenvolvimento de habilidades e competências para a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos.

Em decorrência das transformações impostas por esse Decreto, Krüger (2007) afirma que as instituições federais deveriam adequar-se às determinações dessa normativa, reformulando seus cursos técnicos, com prazo definido até o ano de 2001.

Assim, devido às novas perspectivas estabelecidas, os oito cursos técnicos ofertados no *Campus* Pelotas, cuja denominação à época ainda era CEFET-RS, precisaram ser reestruturados, alterando inclusive as suas denominações. Deste modo, os cursos de Eletromecânica, Mecânica, Química e Telecomunicações, passaram a denominar-se respectivamente, Manutenção Eletromecânica, Mecânica Industrial, Analista de Processos Industriais Químicos e Sistemas de Telecomunicações. A partir dessa reformulação, o curso de Desenho Industrial deu origem ao Curso de Programação Visual e ao Curso de Design de Móveis. Destaca-se também que, a fim de atender uma demanda da comunidade, no ano de 2002 foi implantado o Curso Técnico de Sistemas de Informação. Assim, por conta das reformas promovidas na educação profissional mediante a implantação do Decreto n.º 2.208/1997, a oferta de cursos técnicos do CEFET-RS concentrou-se nas áreas profissionais de Construção Civil, Indústria, Química, Telecomunicações e Design.

Ressalta-se que muitas críticas foram dirigidas à implantação do Decreto 2.208/1997, concentrando-se os debates, sobretudo, no fato de ter esta normativa desvinculado a educação profissional do ensino regular, impossibilitando a oferta desta modalidade de ensino de forma integrada ao ensino médio propedêutico.

2.6.2 Decreto n.º 5.154/2004

⁶ Segundo Munhoz et al (2024), consiste na reduzida interferência do Estado nas políticas públicas. Emerge da necessidade do estado capitalista em se reorganizar promovendo a redução da atividade governamental com o aumento paralelo da autoridade governamental. Postula a não intervenção do estado em favor da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, apresentando-se como o mais consistente alicerce para a prosperidade econômica.

O início dos anos 2000 é caracterizado por um grande descontentamento da população com as políticas neoliberais praticadas no país durante a década de 1990. Neste contexto, o Partido da Social Democracia (PSDB) vai ao pleito presidencial de 2002 enfrentar o Partido dos Trabalhadores (PT), ocasião em que o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT) vence o candidato José Serra (PSDB), obtendo 61,27%⁷ dos votos válidos em seu favor, contra 38,73%⁸ dos votos apurados para o candidato governista. Esta vitória representou uma mudança significativa no cenário político brasileiro, haja vista a assunção de um partido socialista ao poder, após muitos anos de governos constituídos para representar os interesses das classes dominantes do país.

É importante destacar que em 2002, durante a campanha para as eleições presidenciais, o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de reverter o que considerava uma dívida social, trazia em sua agenda de campanha o compromisso de proporcionar uma “educação do tamanho do Brasil.”

As discussões em torno da implementação do Decreto 5.154/2004 remetem às lutas sociais pelo retorno do estado democrático na década de 1980, que motivou a realização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, resultando na proposta de um capítulo exclusivo para a educação na Assembleia Constituinte que estava em curso, e também de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2010).

Considerando as expectativas frustradas em relação as alternativas que se apresentaram para o sistema de ensino, as quais não foram contempladas na nova Constituição e na nova LDB, e levando em conta o compromisso do novo governo eleito com a pauta da educação, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC) realizou em Brasília um seminário nacional com o tema Ensino Médio: Construção Política. Este seminário ocorreu nos dias 19 a 21 de maio de 2003 e reuniu Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas. Os debates promovidos partiram da concepção do ensino médio tomando como eixo balizador o conhecimento, o trabalho e a cultura, tendo em vista a formação de um sujeito autônomo, tecnicamente capaz de corresponder às demandas científico-produtivas e de construir a própria história, mediante o exercício

⁷ Conforme TRE-PE. Disponível em: <https://www.tre-pe.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2002-1/resultado-presidente-brasil-2-turno>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

⁸ Ibid.

da sua cidadania e do seu ativo protagonismo político-social (Brasil, 2004).

Em seguida, conforme consta no Documento à Sociedade, emitido pela SEMTEC (2004), promoveu-se um outro seminário nacional, cujo tema foi Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. O evento aconteceu novamente em Brasília, nos dias 16 a 18 de junho de 2003, e contou com expressiva participação de instituições e órgãos do governo, somando mais de 1.500 participantes, representando 417 entidades. A partir dos debates produzidos neste seminário, elaborou-se uma Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Este documento foi amplamente divulgado por intermédio da SEMTEC/MEC e serviu de base para estruturar a minuta de um novo decreto a fim de substituir aquele que estava vigente, o 2.208/1997.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) destacam que a partir destes seminários emergiram três posicionamentos acerca do Decreto n.º 2.208/1997. O primeiro sustentava a tese de que bastaria revogar o decreto, e seguir na construção de uma política de Ensino Médio e Educação Profissional, considerando que a LDB já contemplava as mudanças propostas e também para não incorrer na mesma política impositiva de promover mudanças por decreto, conforme fazia o governo anterior. Um segundo posicionamento postulava a manutenção do decreto ou que as alterações fossem mínimas. Já a terceira posição, reivindicava a revogação do decreto n.º 2.208/1997 e a promulgação de um novo decreto, indicando ainda algumas sugestões, melhorias e acréscimos para a confecção deste novo dispositivo.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) este terceiro posicionamento partia da compreensão de que apenas revogar o Decreto n.º 2.208/1997 não iria assegurar a implantação de uma nova concepção para o ensino médio e para a educação profissional e tecnológica. Deste modo, após intensos debates envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil e do próprio governo, em 23 de julho de 2004 foi promulgado o Decreto Presidencial nº 5.154, regulamentando o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996.

O artigo primeiro desse novo Decreto estabelece as formas de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, as quais ocorrerão por meio dos cursos de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação.

O artigo segundo estabelece as bases que devem ser seguidas na educação profissional, enfatizando a categorização por áreas profissionais e considerando a

estrutura socioeconômica e tecnológica. Para isso, propõe a integração de esforços entre os setores da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

O artigo terceiro do decreto dispõe sobre a possibilidade de oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores a partir de itinerários formativos, observando os diferentes níveis de escolaridade.

O artigo quarto se apresenta como o ponto de maior relevância do Decreto n.º 5.154/2004, ao permitir que a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Assim, destaca-se o teor do parágrafo primeiro ao definir as formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio:

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

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

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

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

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

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

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004, p.2)

Cabe destacar que o Decreto n.º 2.208/1997 já havia estabelecido as formas concomitante e subsequente, entretanto ao permitir a integração entre os ensinos médio e técnico, o Decreto 5.154/2004 enceta uma nova perspectiva para a EPT, o que o consolida como um significativo marco normativo.

O Decreto 5.154/2004 representa uma tentativa de resgate das ideias que compunham a proposta inicial da LDB, cujo projeto aprovado não levou em conta. Apesar das contradições existentes, o decreto assinala a consolidação de uma estrutura unitária para o ensino médio, permitindo também a ampliação de seus objetivos, como por exemplo, a formação específica para as carreiras técnicas. Evidencia-se ainda que o Decreto 5.154/2004 busca recompor as condições legais, ideológicas e institucionais que se pretendia garantir por meio das disputas

empreendidas em torno da elaboração da LDB nos anos 1980. A partir deste marco normativo, conforme os propósitos envolvidos na disputa política e teórica, o desempate entre as forças progressistas e conservadoras é possível, e isso seria determinante para superar o dualismo ou para ratificá-lo de forma definitiva (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2010).

Moraes e Dimer (2019) observam que por meio do Decreto 5.154/2004, a dualidade existente na educação brasileira é reconhecida e percebe-se a necessidade de uma formação ampla para a educação profissional, de maneira que o ensino integrado emerge como uma auspiciosa alternativa. Desta forma, o Decreto 5.154/2004 enseja a perspectiva de integração, permitindo em consonância com a LDB, tanto a formação profissional quanto a possibilidade de prosseguir os estudos e preservar o caráter propedêutico da educação no nível médio.

Na sequência, no ano de 2008, mediante a promulgação da Lei 11.741/2008, o governo ratifica o disposto no Decreto 5.154/2004, alterando dispositivos da LDB o que permite 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.

3 METODOLOGIA

De acordo com Fachim (2006, p. 139) a pesquisa “[...] é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato”. Assim, entende-se essa procura no âmbito de um processo de uma constante revisão e de indagação a fim de se construir e compreender a realidade humana, natural e social:

Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação. (Minayo, 2014, p.47).

Todavia, para que esta aproximação da realidade possa se traduzir em conhecimento é necessário adotar a metodologia conveniente e específica.

Nesta seção apresentam-se os aspectos inerentes ao percurso metodológico adotado pela pesquisa realizada, especificando as etapas, os instrumentos, o local de coleta de dados e também os sujeitos envolvidos.

3.1 Memória e Narrativa

Para incursionar sobre uma investigação que exige recorrer às memórias dos sujeitos que vivenciaram as práticas curriculares nos períodos definidos para este estudo e materializá-las por meio de seus relatos, se faz necessário compreender algumas concepções e elementos envolvidos nesta abordagem, os quais são elencados a seguir.

Ao resgatar suas memórias, experiências e trajetórias, tanto os sujeitos quanto as instituições têm a possibilidade de reconstruir a sua história. Segundo Barros (2017), a história como campo de estudo vale-se da memória como objeto e meio de sua perpetuação. Desta forma, a memória não se caracteriza somente como o registro de fatos vivenciados pelo sujeito, mas também, tange a construção de referências com o passado.

Nora (1993) auxilia nesta compreensão, destacando que a memória se caracteriza como um fenômeno permanentemente atual, constitui uma relação com aquilo que é vivido no perpétuo presente. Já a história apresenta-se como a

reconstrução sempre problemática e incompleta de algo que não mais existe, consiste, portanto, em uma representação do passado.

Neste sentido, a memória abarca não só a experiência do indivíduo, mas da existência compartilhada no grupo social:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (Nora, 1993, p.9).

Assim, para Nora (1993) a memória não se acomoda em detalhes confortantes, mas se alimenta das lembranças. Sejam elas simbólicas, particulares ou globais, a memória emerge a partir de um grupo que ela reúne. Assim, ao preservar a memória de determinada população ou sociedade, empreende-se a conjunção da experiência comum compartilhada:

Quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar algum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos homens-memória. (Nora, 1993, p.18).

Dessa forma, Halbwachs (1990) indica que as memórias são construídas no transcurso do tempo por meio dos grupos sociais, uma vez que, o ser humano possui a predisposição natural de viver em sociedade e, por meio dos vínculos de coexistência, produzem memórias coletivas. Sendo assim, as memórias em comum dão origem a uma identidade coletiva e, conseqüentemente, a uma memória social.

Logo, para Halbwachs (1990) quanto mais sólido for um determinado grupo social, mais consistentes serão suas memórias, haja vista que, a capacidade do indivíduo de lembrar vincula-se à necessidade de que ele assimile o ponto de vista expresso pelo grupo no qual está inserido:

A memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (Halbwachs, 1990, p. 14).

Portanto, a singular contribuição de Halbwachs, segundo Barros (2017), foi perceber que o fenômeno da memória, para além de sua acepção eletrofisiológica, estava imbricado a uma dimensão social tanto na Memória Individual quanto na Memória Coletiva. Por esta razão, a mesma pessoa que deseja reconstruir suas lembranças irá indispensavelmente, recorrer às lembranças de outros, e não somente voltar o olhar para si a fim de recompor mentalmente os acontecimentos já vivenciados:

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (Halbwachs, 1990, p. 34).

Todavia, um estudo que se propõe a refletir acerca das memórias coletivas ou individuais não pode deixar de considerar a relação intrínseca que se estabelece entre a memória e os locais de memória.

Neste aspecto, Ricouer (2007) propõe que a memória dos lugares permite recuperar o sentido da territorialidade, preservando assim o sentido da espacialidade vivida. Para o autor, o espaço não é alheio àquilo que o ocupa e preenche. Assim, o ato de habitar constitui o mais forte vínculo entre a pessoa humana, o tempo e o lugar. Em consequência disso, os lugares habitados são, por excelência, memoráveis.

A experiência do mundo compartilhada, segundo Ricouer (2007), repousa numa comunidade tanto de tempo quanto de espaço. Assim, tanto a memória individual quanto a coletiva deve manter consistência ao longo do tempo em torno de uma identidade que permanece e se inscreve no tempo e na ação. A essa identidade é que se refere o entrelaçamento experiencial da memória.

Para Ricouer (1994), toda experiência se produz no tempo, mesmo aquela que se produz no espaço, remetendo a um determinado território do acontecimento. Em vista disso, os relatos de experiências devem ser percorridos, retidos e reconhecidos por meio de todas as etapas narradas e de todos os seus componentes. Apreende-se assim que, a distinção entre a narrativa e suas perspectivas conceituais não se limita em distinguir seus níveis de composição:

A distinção entre narrativa e seu suporte conceitual ou documental não consiste em distinguir dois níveis de composição. Explicar porque alguma coisa aconteceu e descrever o que aconteceu coincidem. Uma narrativa que fracassa em explicar é menos que uma narrativa; uma narrativa que explica é uma narrativa pura e simples. (Ricouer, 1994, p. 213).

Toda narrativa carrega a evidência de elementos do meio nos quais os eventos relatados ocorreram. Conforme Silva (2017), a narrativa articula o tempo dando a ele a forma da experiência humana. Essas experiências ao serem narradas permitem revelar a identidade de um grupo ou de um indivíduo. Dessa maneira, compreender a história narrada por um indivíduo ou por um grupo de pessoas é descobrir as relações desses sujeitos com o mundo do seu entorno. Em síntese, a trama narrativa expressa a identidade por meio do discurso a respeito de si mesmo.

Logo, o papel da narrativa nesse processo é esclarecer e tornar compreensível a história quer seja do sujeito ou de uma população. Entretanto, a narrativa só atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal:

Existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal. (Ricouer, 1994, p. 85)

Consoante a esta reflexão, Pollak (1989) sugere que a referência ao passado tem por finalidade manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, a fim de determinar seu lugar específico, sua complementaridade e suas oposições.

Portanto, as funções essenciais da memória comum consistem em manter a coesão interna e proteger as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, incluindo o território. Sendo assim, Pollak (1989) destaca que a memória coletiva cumpre a tarefa de consolidar os sentimentos de identidade e pertencimento:

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. (Pollak, 1989, p. 7).

No entanto, ainda que a memória coletiva tenha como premissa a identidade e o pertencimento, Pollak (1992) adverte que ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação e de transformação em função do outro.

Desta forma, Pollak (1992) sustenta que a construção da identidade é um fenômeno produzido em razão do outro, tendo como referência critérios de admissibilidade, de aceitação, de credibilidade, entre outros.

Assim, salienta que a efetivação do atendimento aos critérios estabelecidos pelo grupo social ocorre por meio de negociação direta com outros. Ressalta ainda que, memória e identidade podem ser absolutamente negociadas, não constituindo um fenômeno que possa ser compreendido como essencial de uma pessoa ou grupo.

Nesta perspectiva, Pollak (1992) compreende que memória e identidade são valores em disputa “[...] se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais”. (Pollak, 1992, p. 5).

3.2 Classificação da Pesquisa

O presente estudo caracteriza-se, por sua natureza, como uma pesquisa aplicada. Conforme Assis (2009), esse tipo de investigação tem seu foco na utilização e repercussões práticas dos conhecimentos obtidos. Portanto, seu objetivo é o de servir-se dos conhecimentos científicos a fim de solucionar os mais variados problemas, que podem ser de cunho individual ou coletivo.

Quanto à abordagem, caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, a qual segundo Gil (2017) traz em seu escopo a possibilidade de ampliar a compreensão e aprofundar o conhecimento em relação ao objeto investigado.

Minayo (2014) também destaca a importância desse enfoque em estudos relativos à história, às ações humanas, como também para a compreensão dos conceitos imbricados no objeto de análise:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (Minayo, 2014, p. 57).

Esse estudo apresenta, ainda, caráter descritivo, o qual, segundo Silva e Menezes (2001), permite reproduzir as características de determinada população ou fenômeno ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. É um método que utiliza de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e observação sistemática.

Ao mesmo tempo, trata-se também de uma pesquisa exploratória ao buscar promover maior proximidade com o problema investigado:

A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. (Silva; Menezes, 2001, p. 21).

Assim, por intermédio dos relatos dos participantes da pesquisa busca-se averiguar as relações curriculares envolvendo diferentes áreas do ensino, as concepções que direcionavam as práticas pedagógicas adotadas e a forma de estrutura institucional nos períodos em estudo, o que contribui para elucidar o problema investigado.

3.3 Local e Amostra da Pesquisa

A pesquisa tem como local de estudo o *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, tendo em vista que é a unidade pioneira da instituição e que sua história perpassa pelas diversas reformas educacionais brasileiras, as quais constituem objeto desse estudo.

O município de Pelotas, onde está situado o *campus*, pertence à Região Geográfica Imediata de Pelotas⁹, a qual é constituída pelos municípios de Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Chuí, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São José do Norte, São Lourenço do Sul e Turuçu.

A população do município, conforme o censo realizado em 2022, é de 325.685

⁹ Em 2017 o IBGE extinguiu as mesorregiões e microrregiões, criando um novo quadro regional brasileiro, com novas divisões geográficas denominadas, respectivamente, regiões geográficas intermediárias e imediatas. Disponível em: [Região intermediária: IBGE, Divisão Territorial Brasileira - DTB 2021](#). Acesso em: 02 ago. 2024.

habitantes¹⁰ e conta com uma área territorial total de 1.608,780 km², sendo que a área urbanizada é de 79,39 km². O PIB *per capita* do município é de R\$ 31.347,60 e o salário médio mensal dos trabalhadores formais, conforme os dados do censo demográfico de 2022, corresponde a 2,7 salários mínimos.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o sistema educacional do município conta com 131 escolas de ensino fundamental, que somam 37.252 matrículas. Já o ensino médio possui 36 escolas, que apresentam um total de 11.373 estudantes matriculados. Para atender esta demanda, o município conta com 2.563 docentes no ensino fundamental e 1.124 docentes para o ensino médio. A taxa de escolarização no município, para estudantes entre 6 e 14 anos de idade, é de 96,9%¹¹.

A origem do *Campus Pelotas* do IFSul está associada à criação das Escolas de Aprendizes Artífices, conforme é possível verificar mediante o resgate histórico que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul (PDI). De acordo com este documento, a Biblioteca Pública Pelotense, por intermédio de algumas ações realizadas pela sua diretoria, sediou em 7 de julho de 1917, a assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios. Esta instituição constituía-se como uma sociedade civil, que tinha por objetivo ofertar aos meninos pobres uma educação profissional. A instalação da escola ocorreu então, em um terreno cedido pela Intendência Municipal (órgão executivo no âmbito do município à época) e construída mediante doações realizadas pela comunidade.

O município assumiu a Escola de Artes e Ofícios no ano de 1930 e implementou a Escola Técnica Profissional, a qual posteriormente constituiu-se como Instituto Profissional Técnico. Conforme aponta o PDI do IFSul, os cursos oferecidos integravam grupos de ofícios distribuídos de acordo com as seguintes seções: metal, madeira, artes construtivas e decorativas, trabalho de couro e eletroquímica.

Cabe destacar a efetiva participação do Intendente do Município de Pelotas à época, que envidou inúmeros esforços para concretização deste projeto. De acordo com o dicionário histórico-biográfico da Primeira República, no período em que esteve à frente da Intendência Municipal, Dr. João Py Crespo iniciou um processo de

¹⁰ Dados referentes ao último censo demográfico, realizado em 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama> Acesso em: 02 ago. 2024.

¹¹ Dados referentes aos censos educacionais do período 2010-2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama> Acesso em: 02 ago. 2024.

modernização do ensino no município, inspirando-se no modelo educacional existente na capital federal. Deste modo, para viabilizar a implementação do Instituto Profissional Técnico, o Intendente Municipal chegou a doar os seus vencimentos, exemplo que foi seguido pelo primeiro diretor, Sylvio Barbedo e também pelo primeiro grupo de professores. O Instituto manteve suas atividades por um período de dez anos, sendo extinto em 1940, quando deu origem à Escola Técnica de Pelotas.

Desta forma, o Presidente da República Getúlio Vargas, juntamente com o Ministro da Educação Gustavo Capanema, por meio do Decreto Lei nº 4.127, emitido em 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu as bases de organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, que de acordo com o artigo 1º desta normativa, seria constituída pelas escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Assim, conforme disposto no Art. 8º, inciso IX do Decreto Lei nº 4.127/1942, ficou instituída a Escola Técnica de Pelotas (BRASIL, 1942).

De acordo com os registros constantes em IFSul (2012), em outubro de 1943 a Escola Técnica de Pelotas foi inaugurada, contando com a presença do Presidente Getúlio Vargas. No entanto, as atividades letivas iniciaram-se em 1945, ofertando cursos que compreendiam o primeiro ciclo do ensino industrial: Fundição, Forja, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Telecomunicações, Carpintaria, Marcenaria, Tipografia e Encadernação. A escola iniciou a oferta do segundo ciclo da Educação Profissional em 1953 e, a partir da mobilização dos alunos e com a participação influente do político pelotense Ary Rodrigues Alcântara, foi possível a criação do curso de Construção de Máquinas e Motores, sendo este o seu primeiro curso técnico.

Assim, no ano de 1965, conforme IFSul (2012), um novo marco se estabelece na história da instituição, quando a mesma, sendo uma Autarquia Federal, assume a denominação de Escola Técnica Federal de Pelotas, tornando-se conhecida pela sigla ETFPEL. A partir disso, a instituição destaca-se pelo seu pioneirismo na região e consagra-se como uma escola especializada na oferta de educação profissional de nível médio, oportunizando a um grande número de estudantes a formação e o ingresso no mundo do trabalho, conferindo-lhes as seguintes habilitações: Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.

Durante a gestão do Presidente Itamar Franco, foi promulgada a Lei nº

8.948/1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esta norma definiu em seu Art. 3º que as escolas técnicas pertencentes à união seriam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). No entanto, a implantação destes, conforme disposto no parágrafo primeiro do referido artigo, ocorreria de forma gradativa, mediante a emissão de decreto específico para cada centro. Para isso, deveria observar ainda os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, levando em conta as instalações físicas, laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro, além de obter o aval do Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

Assim, transcorridos cinco anos da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o Presidente Fernando Henrique Cardoso, em conjunto com o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, emite o Decreto de 19 de janeiro de 1999¹² permitindo a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, que ficou conhecido pela sigla CEFET-RS.

Já em dezembro de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulga a Lei n.º 11.892/2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, o artigo 5º, inciso XXXI desta lei, constituiu o IFSul mediante a transformação do CEFET-RS, de modo que suas instalações deram origem ao IFSul *Campus* Pelotas.

O *Campus* Pelotas possui uma grande estrutura física, apresentando área total construída de 48.791 m²¹³ e que permanece em constante expansão. Atualmente a estrutura física do *campus* apresenta a seguinte composição:

Quadro 1 – Estrutura Física do IFSul *Campus* Pelotas

ÁREA FÍSICA DO CAMPUS PELOTAS
Área total construída – 48.791 m ²
Salas de aula e de desenho – 58
Laboratórios específicos – 120
Oficinas – 50
Área aproximada destinada para o ensino profissional – 17.000 m ²

¹² Os Decretos Presidenciais emitidos neste período não foram numerados, conforme verifica-se em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos-nao-numerados1/1999-decretos-nao-numerados>. Acesso em: 02 ago. 2024.

¹³ Conforme informações constantes no página do IFSul *Campus* Pelotas, Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/institucional/estrutura-fisica>. Acesso em: 02 de ago. 2024.

Ginásio para a prática de esportes
Quadras cobertas – 2
Pista de atletismo
Biblioteca
Auditório central
Miniauditórios – 4

Fonte: Elaborado pelo autor, dados constantes na página do IFSul *Campus* Pelotas.

A seguir, relacionam-se os cursos presenciais ofertados no IFSul *Campus* Pelotas:

Quadro 2 – Cursos Ofertados no IFSul *Campus* Pelotas

CURSO	NÍVEL	FORMA
Técnico em Design Gráfico	Médio	Integrada ou Subsequente
Técnico em Edificações	Médio	Integrada ou Subsequente
Técnico em Eletrônica	Médio	Integrada ou Subsequente
Técnico em Mecânica	Médio	Subsequente ou Concomitante
Técnico em Edificações	Médio	Integrada / EJA
Técnico em Design de Interiores	Médio	Integrada
Técnico em Eletromecânica	Médio	Integrada (Manhã/Tarde) Subsequente (Noite)
Técnico em Eletrotécnica	Médio	Integrada ou Subsequente
Técnico em Química	Médio	Integrada ou Subsequente
Técnico em Telecomunicações	Médio	Subsequente
Bacharelado em Design	Superior	-
Engenharia Química	Superior	-
Licenciatura em Computação	Superior	-
Tecnologia em Saneamento Ambiental	Superior	-
Engenharia Elétrica	Superior	-
Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	Superior	-
Tecnologia em Gestão Ambiental	Superior	-
Tecnologia em Sistemas para Internet	Superior	-
Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias	Pós-Graduação	<i>Lato Sensu</i>
Educação	Pós-Graduação	<i>Lato Sensu</i>
Especialização em Esporte Escolar	Pós-Graduação	<i>Lato Sensu</i>
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia	Pós-Graduação	<i>Stricto Sensu</i>
Mestrado Profissional em Engenharia e Ciências Ambientais	Pós-Graduação	<i>Stricto Sensu</i>
Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia	Pós-Graduação	<i>Stricto Sensu</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, dados constantes na página do IFSul *Campus* Pelotas.

Além dos cursos presenciais o *campus* oferta também outros na modalidade

EAD e de formação inicial e continuada, além de projetos desenvolvidos no âmbito da educação profissional, atendendo um total de 19.098¹⁴ estudantes. Para atender esta demanda, o *Campus* Pelotas conta ainda com um quadro composto por 534¹⁵ servidores ativos.

A amostragem utilizada para a pesquisa foi intencional, que, segundo Vergara (2010), consiste em uma seleção não probabilística de elementos que o pesquisador considere representativos da população-alvo.

Deste modo, ela foi composta por docentes dos cursos técnicos de nível médio do IFSul *Campus* Pelotas que tiveram vínculo com a instituição no período em que antecedeu a implantação do Decreto nº 2.208/1997, na vigência desta normativa e no posterior a implantação do Decreto nº 5.154/2004.

A busca pelos possíveis entrevistados para o estudo teve início com a participação do pesquisador no seminário alusivo à comemoração dos oitenta anos do *Campus* Pelotas, realizado em setembro de 2023. O evento contou com a participação de docentes e gestores da instituição, os quais pela longa experiência e atuação no *campus* se constituíam como potenciais participantes para a pesquisa. A partir da abordagem de alguns participantes deste seminário, iniciaram-se as interlocuções para esta pesquisa. Destaca-se que, ao apresentar o tema investigado, alguns participantes sugeriam outros nomes que poderiam contribuir e, deste modo, o pesquisador foi formando uma rede de contatos.

Assim, o grupo de entrevistados constituiu-se por docentes da área técnica e também por professores da área de formação geral. Ressalta-se, ainda, que grande parte destes profissionais são alunos egressos da instituição, trazendo para a reflexão também a sua visão do período em que foram estudantes. Observa-se igualmente que todos os entrevistados tiveram participação em atividades de gestão, o que permite confirmar a experiência, identificação e comprometimento destes com a instituição.

Considerando a abrangência das entrevistas e também a análise dos dados, foi estabelecido inicialmente que a amostra da pesquisa iria limitar-se a dez

¹⁴Dados obtido na Plataforma Nilo Peçanha – PNP, ano base 2023. Total de alunos com matrícula ativa no período, referente a todos os cursos ofertados pelo *campus* (presencial e EAD). Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYW-M1liwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9> Acesso em 03 de jul. 2024.

¹⁵Dados referentes ao Relatório de Gestão 2023. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/16-pro-reitoria-de-administracao-e-planejamento> Acesso em: 03 de jul. 2024.

participantes. Entretanto, considerando o deslocamento do pesquisador para a cidade de Pelotas e a necessidade de ajustar uma agenda entre este e os participantes, apresentou-se a possibilidade de realizar as entrevistas de forma remota, por meio de videoconferência, deixando esta decisão aos entrevistados, sendo que todos optaram pela entrevista presencial.

Todavia, ao atingir-se o quantitativo de oito entrevistados, encontrou-se dificuldade de compatibilizar uma agenda com outros convidados para este trabalho. Observou-se, também, que ao alcançar este número de entrevistas, os fatos apresentados já não agregavam novos elementos à investigação. Sendo assim, a amostra da pesquisa foi concluída com oito participantes, cujos perfis são demonstrados a seguir:

- Entrevistado 1: Prof. Me. Antônio Carlos Barum Brod, professor do *Campus Pelotas* nas disciplinas de Eletricidade Básica, Eletrônica Geral e Desenho Técnico (Área Técnica). Aluno egresso do Curso Técnico em Telecomunicações, ingressou na instituição como servidor docente em 1979. Atualmente é Diretor Executivo da Reitoria, foi o gestor responsável pela implantação do IFSul, desempenhou a função de Reitor do Instituto no período de 2008 a 2013. Também exerceu as funções de Diretor do CEFET/RS no período de 2005 a 2008, Gerente de Recursos Humanos do CEFET/RS no período de 2002 a 2004 e Coordenador pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica no período de 1986 a 1989;
- Entrevistado 2: Prof^a. Dr^a. Gisela Loureiro Duarte, professora de Biologia do *Campus Pelotas*, ingressou na instituição em 1992, atualmente desempenha a função de Pró-Reitora de Extensão e Cultura do IFSul. Também já exerceu os cargos de Diretora do CEFET/RS - Unidade de Ensino Sede, em Pelotas, no período de 2005 a 2006, Diretora Geral do *Campus Pelotas* do IFSul no período de 2006 a 2010, Coordenadora de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias em 2005, Coordenadora do Núcleo de Cursos de Formação Inicial e Continuada em 2005;
- Entrevistado 3: Prof^a. Dr^a. Janete Otte, é aluna egressa do Curso Técnico

em Mecânica. Ingressou na instituição como servidora docente em 1996. Leciona as disciplinas de Fabricação Mecânica, Fabricação Assistida por Computador (Área Técnica) e Gestão Educacional. Exerceu as funções de Vice-Reitora do IFSul no período de 2015 a 2017, Acessora do Reitor em 2015, Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional de 2008 a 2013, Vice-Diretora Geral do CEFET/RS de 2006 a 2008 e Diretora da Unidade de Ensino Sede do CEFET/RS no período de 2005 a 2006;

- Entrevistado 4: Prof. Dr. Jair Jonko Araújo, professor de Automação (Área Técnica) no Curso Técnico em Eletromecânica, leciona a disciplina de Currículo no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e também é professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). É aluno egresso do Curso Técnico em Eletromecânica, ingressou como docente na instituição em 1988. Em 2014 foi Coordenador da Coordenadoria de Planejamento Estratégico da Diretoria de Desenvolvimento Institucional, vinculada à Reitoria. Em 2015 foi Diretor da Diretoria de Políticas Educacionais da Pró-Reitoria de Ensino;
- Entrevistado 5: Prof. Dr. Dirnei Bonow, professor de Sociologia do *Campus* Pelotas, com ingresso na instituição em 2004. Atuou na implantação do *Campus* Camaquã, onde desempenhou a função de Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão no período de 2010 a 2011;
- Entrevistado 6: Prof. Dr. Manoel José Porto Júnior, docente do Curso Técnico em Eletrônica do *Campus* Pelotas nas disciplinas de Eletrônica I e Eletrônica II (Área Técnica). Leciona também as disciplinas Educação, Sociedade e Trabalho e Fundamentos e Políticas da EPT no Curso de Formação Pedagógica. É aluno egresso do Curso Técnico em Eletrônica, ingressou como docente na instituição em 1995. Foi Pró-Reitor de Extensão e Cultura do IFSul no período de 2013 a 2016. Atualmente é Secretário Adjunto da Coordenação de Políticas Educacionais do SINASEFE Nacional;
- Entrevistado 7: Prof. Dr. Edelbert Krüger, professor do Curso Técnico em

Telecomunicações do *Campus* Pelotas nas disciplinas de Eletrônica I, Eletrônica II e Análise de Circuito. Leciona também a disciplina de História da Educação Profissional no Brasil no Curso de Especialização em Formação Docente. Ingressou na instituição como professor em 1976, atualmente está aposentado. É aluno egresso do Curso Técnico em Eletrônica, o qual concluiu em 1974. Desempenhou as funções de Diretor Geral do CEFET/RS no período de 1994 a 2005, Diretor de Ensino do CEFET/RS de 1986 a 1994 e Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Telecomunicações em 1986.

- Entrevistado 8: Prof. Dr. Ricardo Pereira Costa, é professor de Geografia do *Campus* Pelotas. Ingressou na instituição no ano de 1992, atualmente está aposentado. Foi Pró-Reitor de Ensino do IFSul no período de 2013 a 2017. Foi Diretor Geral do IFSul *Campus* Camaquã no período de 2009 a 2012, atuando na implantação deste *campus* durante a segunda fase da expansão da Rede Federal. Desempenhou também a função de Gerente de Processos de Ensino Médio do CEFET/RS no período de 2005 a 2008. Exerceu o cargo de Coordenador da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do CEFET/RS de 2003 a 2005.

3.4 Instrumentos de Coleta e Análise dos Dados

A fim de obter uma melhor compreensão de como se articulavam as relações curriculares entre componentes propedêuticos e técnicos nos períodos em estudo, buscou-se por documentos institucionais, tais como regulamentos, projetos pedagógicos, matrizes curriculares, que pudessem trazer informações. Entretanto, para o período que antecedeu a implantação do Decreto 2.208/1997, bem como para o período de sua vigência, não se obteve sucesso no acesso a tais documentos. Foi possível encontrar e acessar apenas documentos do período que se refere à última reforma implementada, ou seja, a partir do Decreto 5.154/2004, sobre o qual se constituem as atuais matrizes curriculares, o projeto pedagógico institucional, regulamentos e regimentos.

Além da busca por documentos institucionais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes do IFSul *Campus* Pelotas que tiveram vínculo com

a instituição no período em que antecedeu a implantação do Decreto N° 2.208/1997, bem como, na vigência desta normativa e no período posterior a implantação do Decreto N.º 5.154/2004, os quais compõem a amostra definida para esta pesquisa.

Destaca-se que as entrevistas tiveram como propósito, fazer a interlocução sobre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica, o que contribui para alcançar os objetivos definidos para a pesquisa. Neste caso, optou-se pela entrevista semiestruturada, a fim de possibilitar uma interação mais flexível, de modo que as perguntas constituem um instrumento capaz de provocar as memórias dos entrevistados, ensejando um relato espontâneo de suas vivências.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2023 e fevereiro de 2024. Para sua realização, o pesquisador efetuou contato com o possível participante, apresentando o tema da pesquisa, o programa ao qual estava vinculado, e demais assuntos envolvendo o estudo. Na oportunidade, informou também que a partir da pesquisa seria desenvolvido um produto educacional, em formato de vídeo documentário, e que para tanto seria necessário obter autorização para uso de imagens e áudios das entrevistas. Demonstrado o interesse em participar, foi enviado o roteiro da entrevista, explicou-se a dinâmica a ser desenvolvida, buscou-se esclarecer todas as dúvidas do entrevistado, a fim de que o mesmo tivesse plena ciência do trabalho a ser realizado, observando assim os aspectos éticos envolvidos e também para possibilitar um ambiente confortável ao participante. A partir disso, buscou-se agendar uma data e horário em conformidade com a disponibilidade do participante, sendo sugerido como local para a entrevista o *Campus* Pelotas ou outro ambiente a critério do entrevistado. Deste modo, as entrevistas foram realizadas no IFSul *Campus* Pelotas e também na Reitoria do IFSul, na cidade de Pelotas.

Acerca da entrevista semiestruturada, forma de coleta de dados empregada neste estudo, Gil (2010) afirma consistir em um modelo que permite maior liberdade de expressão ao entrevistado e ao mesmo tempo a manutenção do foco por parte do entrevistador. Duarte (2011) colabora para complementar este conceito:

[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer (Duarte, 2011, p. 62).

De acordo com Laville e Dionne (1999), a coleta de informações em pesquisas

relacionadas aos fenômenos humanos, além dos meios convencionais como referenciais teóricos e documentos, pode ser obtida por meio da observação do fenômeno ou ainda interrogando pessoas que tenham conhecimento sobre ele:

Uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informação consiste em colher os depoimentos de pessoas que detém essa informação. O recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc. (Laville; Dionne, 1999, p. 183).

A concepção da entrevista como narrativa e sobre a perspectiva da história oral, conforme Thompson (1998, p. 337), “[...] devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”.

Na entrevista narrativa, conforme demonstram Jovchelovitch e Bauer (2000), a interpretação das histórias geradas consiste em um processo aberto mediante o qual o pesquisador pode valer-se de inúmeros procedimentos analíticos. Em seus estudos os autores apresentam três etapas para análise das entrevistas narrativas: a transcrição, a análise temática e a análise estrutural.

A etapa de transcrição, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000), é um processo que permite compreender o material a ser analisado, além de estimular as ideias que irão contribuir para a interpretação do texto. Deste modo, os autores advertem os pesquisadores a terem um impiedoso rigor na autenticidade das transcrições.

Na etapa de análise temática, definida por Jovchelovitch e Bauer (2000), é quando se desenvolve a construção de um referencial de codificação. Os autores recomendam um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto são gradativamente reduzidas em paráfrases. Passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são novamente parafraseadas em algumas palavras-chave. Estas reduções se utilizam da generalização e condensação de sentido. Então, desenvolve-se um sistema de categorias de análise por meio das quais cada texto transcrito possa ser eventualmente codificado, se necessário. Realizada a codificação, os dados podem atender aos fins qualitativos da pesquisa. Para Jovchelovitch e Bauer (2000), o produto resultante da conjunção das estruturas de relevância dos entrevistados com

as dos entrevistadores constituirá uma interpretação das entrevistas. O amálgama entre os horizontes do entrevistado e do pesquisador é caracterizado por um processo hermenêutico.

Cabe salientar que a análise das entrevistas necessariamente envolve aspectos cronológicos e não temporais das narrativas. Neste sentido, Jovchelovitch e Bauer (2000), destacam que os primeiros permitem compreender como o tempo é utilizado pelos entrevistados. Já os segundos, permitem interpretar as razões e informações que tangem os acontecimentos.

Importante destacar que a memória não é cronológica e muito menos analítica. Logo, os temas se dispersam ao serem evocados. Deste modo, o pesquisador tem a responsabilidade de provocar o aprofundamento dos relatos.

Os dados foram analisados a partir das teorias adotadas, por meio de recortes das narrativas, tendo por base a compreensão do processo (dos sujeitos) em confronto com a teoria. Esta tarefa exigiu do pesquisador um olhar sensível e fortemente apoiado na teoria aprendida. Consistiu, portanto, em uma análise interpretativa, por meio da qual se adotou uma dada estrutura às narrativas, de modo a sistematizá-las em consonância com a teoria.

Desta forma, para os procedimentos da análise adotou-se a distribuição dos fragmentos da entrevista nos núcleos de sentido, que compreendem a estrutura adotada para a interpretação das narrativas, os quais foram apontados pelas categorias relevantes. Assim, levando em conta a temática assumida, os elementos que constituem o escopo teórico da pesquisa e o fatores evidenciados nas narrativas, adotaram-se as seguintes categorias e respectivos temas para subsidiar a análise:

Quadro 3 – Categorias para análise

CATEGORIAS	TEMAS
Organização Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Articulações curriculares e perspectivas de integração no período anterior ao Decreto 2.208/1997; - As respostas às lacunas das relações curriculares na vigência do Decreto 2.208/1997; - As discussões para a re-organização curricular com base nas possibilidades oferecidas pelo Decreto 5.154/2004.
Dificuldades resultantes das reformas	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades decorrentes da implementação do Decreto 2.208/1997; - Dificuldades decorrentes da implantação do Decreto 5.154/2004.

Barreiras à integração	<ul style="list-style-type: none"> - Barreiras à Integração antes do decreto 2.208/1997; - Barreiras à Integração na vigência do decreto 5.154/2004.
Reação diante das reformas	<ul style="list-style-type: none"> - Postura perante a reforma imposta pelo Decreto n.º 2.208/1997; - Resistência quanto ao retorno à integração; - Posicionamentos diante da reforma do “novo ensino médio”.
Contexto político e econômico	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunções históricas da reforma promovida pelo Decreto n.º 2.208/1997; - Conjunções históricas da reforma promovida pelo Decreto n.º 5.154/2004.
Formação docente e material didático	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas de formação docente no período anterior ao Decreto 2.208/1997; - Iniciativas de formação docente e articulação entre as áreas do ensino no período de vigência do Decreto 2.208/1997; - Atividades de formação docente na vigência do Decreto 5.154/2004; - Produção de material didático no contexto das reformas.
Resultados das reformas e perspectivas para a EPT	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos entrevistados em relação às formas de organização curricular vivenciadas na instituição; - Posição dos entrevistados acerca das consequências das reformas implementadas e de perspectivas para a EPT.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

A partir da realidade empírica manifestada nas narrativas, no intuito de se obter uma melhor avaliação das informações, adotou-se também para análise o método materialista histórico-dialético. Por meio deste, buscou-se apreender os nexos entre as propostas de integração curricular em cada momento histórico focalizado e a materialidade dos contextos sociais e da instituição selecionada para local de estudo.

Cabe destacar que, o materialismo histórico-dialético enquanto método vincula-se a uma concepção de mundo e de vida, funcionando como um mediador no processo de compreender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, inclusive os que são tomados para investigação.

Na perspectiva materialista histórica-dialética de Marx e Engels, o universo e tudo o que há nele tem existência material, concreta, podendo ser racionalmente

conhecido. Nesse sentido, o conhecimento produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. No entanto, para que isto seja alcançado é necessário ultrapassar o nível da superfície, da aparência imediata das coisas e atingir seu âmago ou essência. Esta tarefa é complexa, uma vez que a realidade objetiva apresenta-se como um todo caótico possibilitando ao investigador, por meio da abstração, analisar somente algumas frações desta totalidade. Dessa forma, a partir da reunião desses fragmentos examinados, torna-se possível reconstruir o concreto real que alicerça todo o conhecimento. (Bezerra Neto; Colares, 2002, p.2).

Para Netto (1999), o método materialista histórico-dialético estabelece que a análise deve partir sempre do particular para o geral. Originando-se de um dado empírico, material e efetivo. Por esta razão, destaca-se a sua importância, a fim de compreender de modo mais objetivo, as reivindicações e as lutas sociais. O autor afirma que, de acordo com Marx, para captar a aparência e sinalizar o conjunto de processos de um fenômeno não é necessária qualquer pesquisa. Basta mirá-la, verificá-la ou constatá-la. Na análise de Marx, a aparência não é descartada nem secundarizada, ela tanto pode revelar quanto ocultar a essência.

Neste sentido, Silva (2019) observa que o método de Marx consiste em um movimento dialético que parte da sua concepção da realidade social, onde o ser social produz as suas condições objetivas e subjetivas de existência. Deste modo, as categorias correspondem ao reflexo da realidade, devendo ser confrontadas com a práxis humana. De acordo com essa autora, sob a ótica marxiana, as categorias representam a dinâmica da sociedade em que estão inseridas, por meio de uma relação recíproca, condicionadas histórica e socialmente.

Por fim, segundo Netto (1998), o método utilizado por Marx permite compreender a realidade social como um complexo constituído por múltiplos complexos. Na perspectiva marxiana, há o extremo cuidado com a especificidade das diferentes instâncias sociais. Isso impõe a necessidade da mediação como categoria teórica central na compreensão dos fenômenos sociais.

3.4.1 Análise dos riscos e aspectos éticos envolvidos

Com relação aos aspectos éticos envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa, destaca-se a preocupação em observar, cumprir e promover as resoluções

do Conselho Nacional de Saúde, que dispõem sobre a ética em pesquisas envolvendo seres humanos e demais dispositivos legais relacionados.

Dessa forma, preliminarmente teve-se a preocupação de submeter o projeto à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Ressalta-se que o relatório da avaliação recebido, por meio do parecer nº 5.865.783 do CEP IFRS, considerou a existência de riscos mínimos aos participantes. Não obstante, a participação na pesquisa foi condicionada ao aceite dos termos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assegurado o direito de desistir a qualquer tempo caso o participante viesse a sentir qualquer tipo de desconforto, cansaço ou ainda por própria motivação.

A entrevista preservou a intimidade dos participantes, focando tão somente nos aspectos referentes às memórias e experiências no âmbito profissional e conceitual relativas às relações curriculares entre os componentes propedêutico e técnico do ensino médio, objeto deste estudo.

Cabe ressaltar que, inicialmente, conforme definido no TCLE, os entrevistados não seriam identificados no texto da pesquisa. Entretanto, considerando a confecção do PE resultante do presente trabalho, o qual se constituiu em um vídeo documentário. E considerando que os participantes manifestaram concordância no uso de imagem e voz por meio de instrumento consignado no TCLE, julgou-se como sendo uma posição de prestígio apresentar um breve currículo dos entrevistados junto ao texto da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Os dados apresentados nesta seção bem como os resultados e discussões referentes aos mesmos têm o propósito de responder aos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa desenvolvida. Deste modo, considerando que a estrutura e organização da EPT ao longo do seu percurso histórico, são definidas por meio dos instrumentos normativos-legais, os quais foram evidenciados mediante a elaboração do referencial teórico da pesquisa, considerou-se que a partir das narrativas dos sujeitos que vivenciaram as reformas implementadas, seria possível obter uma visão para além daquela revelada no corpo normativo e documental. Ou seja, compreender os contextos históricos e os reflexos para o *Campus Pelotas* das políticas implementadas no âmbito da EPT.

Conforme Delgado (2003), o estímulo dos relatos de experiências na perspectiva da história oral são fontes de conhecimento e de saber, pois as “[...] narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo”. (Delgado, 2003, p. 23).

Neste sentido, ainda que se tenha estabelecido um roteiro prévio de perguntas para as entrevistas, cabe destacar que o mesmo contribuiu para estimular a memória e conduzir a narrativa dos entrevistados, dispensando uma rigidez linear ou cronológica, de modo que os entrevistados, com base no marco temporal estabelecido, narram suas histórias e experiências de forma flexível, transitando livremente no passado e no presente. Dessa forma, buscou-se na perspectiva vivencial dos sujeitos, de acordo com o período compreendido pelos marcos normativos em análise, evidenciar o modo de organização e estruturação do ensino, as conexões entre as áreas acadêmicas, as relações curriculares e demais aspectos inerentes ao contexto que foram emergindo no decorrer dos relatos apresentados.

Após a transcrição das entrevistas, as informações obtidas foram categorizadas e agrupadas de acordo com os temas identificados. Ressalta-se que o grupo de entrevistados foi constituído por docentes do IFSul *Campus Pelotas*, sendo que muitos deles são alunos egressos da instituição. Assim, em suas falas alguns entrevistados poderão comparar ou destacar momentos e experiências de sua época como estudantes.

Ao citar-se os relatos, os entrevistados serão identificados em ordem numérica

de um (1) a oito (8), conforme descrito na subseção 3.3 Local e Amostra da Pesquisa, página 66, definindo-os como Entrevistado 1, Entrevistado 2 e assim sucessivamente.

Dessa forma, as categorias que foram definidas para as análises e os temas identificados nas entrevistas irão compor as seções a seguir, a fim de apresentar as discussões e os resultados obtidos por intermédio da pesquisa.

4.1 Organização Curricular

O objetivo desta categoria, na sua definição, não é fazer uma abordagem conceitual ou propor discussões acerca dos currículos, mas agrupar os temas que aludem às formas de organização curricular, de estruturação do ensino, de relacionamento entre as áreas disciplinares e, sobretudo, o que tange as relações entre o ensino técnico e propedêutico no período em que foram implementadas as reformas em estudo.

4.1.1 Articulações curriculares e perspectivas de integração no período anterior ao Decreto 2.208/1997

O roteiro elaborado para conduzir as entrevistas direciona o primeiro questionamento para a forma como se configurava a relação entre o currículo do ensino médio e o currículo do ensino técnico no período imediatamente anterior à implantação do Decreto 2.208/1997. Ao abordar este tema, aqueles entrevistados que são egressos da instituição trazem à memória o período em que foram alunos, relatando como era a organização das disciplinas, a distribuição de carga horária, a prática pedagógica etc.

Os Entrevistados 1, 3, 6 e 7 observam que, neste período, a oferta de cursos técnicos no *Campus* Pelotas ocorria de forma conjunta e também de forma complementar. A primeira era para os estudantes que já tinham o ensino fundamental concluído e o aluno realizava uma matrícula única no curso técnico e no ensino de segundo grau (atual ensino médio). Já o curso complementar, semelhante ao atual curso subsequente, era para os estudantes que já tinham concluído o ensino de segundo grau, neste caso, cursavam apenas as disciplinas específicas do curso técnico.

Os cursos em que havia também a formação propedêutica apresentavam em

seus currículos as disciplinas de formação geral e as específicas das áreas técnicas, sendo ministradas em dois turnos distintos. Esses e o técnico complementar eram organizados em regime semestral. Os que ministravam disciplinas de formação geral junto com a técnica no diurno possibilitavam sua conclusão em seis semestres (ou três anos), uma vez que as aulas ocorriam em dois turnos. Já quando eram ministrados no noturno levavam oito semestres ou quatro anos para sua conclusão. Segundo os relatos:

Quando eu fui aluno e durante todo o período em que eu fui professor, durante 23 anos seguidos, nós tínhamos o sistema técnico, formado em 3 anos, integral, íamos de manhã e de tarde à escola onde tínhamos todas as disciplinas dos cursos escolhidos e mais algumas disciplinas, chamadas assim de propedêuticas à época ou as disciplinas que hoje se denominam mais como de cultura geral ou de formação geral. Então nós tínhamos, além das disciplinas do curso técnico, Matemática, Física, Português, História, Geografia. (Entrevistado 1).

Então lembro no meu tempo como estudante, o ensino médio era oferecido composto com o ensino técnico e também o complementar. Então o ensino médio naquela época era feito em seis semestres e tinha a possibilidade para quem não passasse no teste de ir direto para o primeiro semestre e fazer um semestre de pré-técnico. Pré-técnico para quem era sindicalizado e semestre básico para quem não era sindicalizado. (Entrevistado 3).

Então, naquela época, o curso técnico tinha a duração de três anos se era feito no diurno, com aulas pela manhã e pela tarde. Se era no noturno a duração era de quatro anos divididos em oito semestres. Nesse período, era semestral, tanto no diurno como no noturno. Então eu fiz oito semestres e fiquei de 88 até 91 aqui no IF como aluno, me formei como Técnico em Eletrônica. (Entrevistado 6).

Ao longo desse período eu vivenciei várias etapas. Comecei com a lei 5.692/71. Na vigência dessa lei, nós tínhamos aulas pela manhã e pela tarde, em dois turnos. Num dos turnos era o curso técnico e no outro era o ensino médio geral. Às vezes, por uma questão de horários, as aulas do ensino médio coincidiam com as do técnico no mesmo turno e vice-versa, mas isso era para fazer algum ajuste. (Entrevistado 7).

Os estudos de Porto Júnior, Del Pino e Amaral (2009) colaboram para compreender as formas de ingresso nessa instituição neste período. De acordo com esses autores, os candidatos prestavam os exames de seleção sem ainda optarem por uma habilitação específica. Deste modo, eram classificados em três categorias, os primeiros colocados ingressavam no primeiro semestre do curso técnico composto com o médio propedêutico, denominado S1. Aqueles candidatos que atingiam resultados próximos da média, mas que não alcançavam a mesma, ingressavam em um semestre preparatório o pré-técnico. Já para aqueles que eram filhos de

sindicalizados, havia o Programa Especial de Bolsas de Estudo – 7 (denominado PEBE – 7). Este programa, vinculado ao Ministério do Trabalho, ofertava o curso Pró-Técnico (PT). E os candidatos que não eram filhos de sindicalizados poderiam ingressar no semestre básico (SB).

Conforme menciona o Entrevistado 7, neste período estava em vigência a Lei nº 5.692/1971, a qual dispunha sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esta normativa definiu em seu artigo 4º, que os currículos seriam compostos por um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, a fim de atender as necessidades locais conforme as demandas, a partir das possibilidades concretas (BRASIL, 1971). O Entrevistado 7 salienta ao longo da entrevista, que neste período, no *Campus Pelotas*, a carga horária do ensino médio era superior à carga horária do ensino técnico, sendo proposta uma discussão, que resultou na diminuição da carga horária do ensino médio e elevação da do ensino técnico, igualando as cargas horárias entre as duas áreas do ensino, o que foi possível devido à previsão legal estabelecida.

Outro ponto a se destacar é que as disciplinas técnicas e propedêuticas eram ministradas em turnos distintos, o que explicita não haver relações curriculares entre as áreas do conhecimento. Isso induzia o entendimento, por parte dos estudantes, de que havia dois cursos distintos em um mesmo curso, conforme salienta o Entrevistado 7 ao afirmar que, em um turno ocorriam as aulas do ensino propedêutico e no outro turno as aulas do curso técnico.

O Entrevistado 6 argumenta que o termo “integrado” emerge na luta para a superação das políticas implementadas pelo Decreto nº 2.208/1997. Neste sentido, esse termo será oficializado somente a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004.

É importante salientar também que, ainda que o curso com matrícula única à época seja mencionado, por vezes, como integrado, as entrevistas permitem compreender que não havia de fato uma política ou proposta de integração curricular:

Antigamente ou anteriormente, até o ano de 2000 nossa relação de ensino, era uma relação que integrava, em tese, o ensino técnico com o ensino de formação geral, mas não as 2.400 horas que temos hoje de todo o ensino médio junto ao curso técnico. (Entrevistado 1).

Então eu não via muito, naquele tempo, esse trabalho de buscar trabalhar em conjunto as disciplinas da cultura geral com a área técnica. Não tinha essa preocupação, que eu me lembre assim não tinha. O que tinha eram algumas

iniciativas de alguns professores que começavam a se capacitar, começaram a fazer Mestrado e Doutorado, aí na área da educação e que começaram a ver que tinha a necessidade de ter um porquê. Então, tem exemplo de professoras e professores da área da cultura geral, que procuravam e junto com algum professor da área técnica, que usavam aqueles conteúdos, e começaram a fazer projetos em conjunto. Inclusive, melhorou muito o aprendizado nessas áreas quando foram feitos esses projetos esporádicos! Mas eram iniciativas de professores, que foram atrás desse conteúdo. (Entrevistado 3).

Eu nunca achei que o sistema tenha sido integrado. Ele era concomitante, mas nunca houve integração de fato. Nós tínhamos disciplinas no ensino médio que não conversavam com disciplinas do ensino técnico. E o técnico não conversava com o ensino médio. Raramente acontecia essa integração. Concordo, tem que ter integração só que o que nós tínhamos não era integração. Era uma concomitância. Uma concomitância harmônica que funcionava muito bem. Eventualmente, um professor lá no curso X levantava: “não tem uma Física, não pode dar esse conteúdo para mim?” Então o cara dava um conteúdo lá, entendeu? Mas não era curricular. (Entrevistado 7).

Quando eu cheguei na instituição ela ainda era Escola Técnica Federal de Pelotas. Nós das áreas propedêuticas, no caso da Geografia, o ensino era dividido em A1, A2, A3 e A4, nós trabalhávamos no A1. A Geografia só tinha no primeiro ano, não tinha nos outros anos. Eu não me lembro, mas acho que em outras áreas, como Matemática, Português, tinham na sequência, mas a Geografia era só no primeiro ano. Eu não percebia assim que existia uma integração curricular nessa parte anterior. Tinha Geografia normal, como no currículo geral, mas sem uma integração com os cursos técnicos. (Entrevistado 8).

Os excertos demonstram que, neste período, não havia uma política institucional com vistas à integração curricular. As ações empreendidas neste sentido, são constituídas por iniciativas individuais, por meio de projetos desenvolvidos por docentes das áreas técnica e propedêutica, buscando no auxílio mútuo uma resolução didática para os problemas do ensino. Como ressalta o Entrevistado 7, as disciplinas da área técnica e propedêutica não estabeleciam um diálogo entre si, de modo que a dinâmica do ensino não caracterizava uma integração, mas sim uma concomitância interna. É possível verificar que as disciplinas de formação geral ficavam concentradas no início do curso, e as disciplinas técnicas eram inseridas à medida em que avançava o curso, condensando estas disciplinas ao final dele.

Esta concepção é confirmada por Carneiro (2007), ao advertir que as disciplinas à época eram de fato oferecidas na mesma escola, ao mesmo tempo e no mesmo curso. Mas que, no entanto, inadequadamente falava-se em integração, pois o que havia era tão somente uma concomitância na exterioridade do programa e uma materialidade na organização do curso. Porém, o distanciamento era muito grande para uma efetiva integração.

Conforme Ramos (2005), o currículo integrado não pode ser compreendido apenas como a inclusão de componentes curriculares dos diferentes núcleos de formação em uma matriz curricular única. Segundo a autora, o currículo deve permitir aos estudantes a compreensão dos conhecimentos na sua totalidade e na relação com o mundo real. Para tanto, aponta que a relação entre conhecimentos gerais e específicos deve ser construída constantemente no decorrer da formação.

O Entrevistado 6 revela que os cursos técnicos com matrícula única, tidos como integrados, apresentavam uma visão bastante tecnicista, o que levou os docentes das disciplinas de cultura geral a reivindicarem maior espaço, alegando que a formação dos currículos privilegiava as disciplinas vinculadas à habilitação específica de cada curso. Contudo, mesmo com os limites de uma educação tecnicista, a experiência histórica da construção destes cursos permitiu uma formação de qualidade:

A construção histórica existente na rede levou a uma educação de qualidade, com alguns limites sim, da época e do tecnicismo como proposta pedagógica hegemônica, mas uma educação de qualidade que permitia inclusive escolhas dos seus egressos para fazer cursos superiores nas áreas que melhor lhes interessasse. (Entrevistado 6).

Neste período, houve alguns avanços importantes no modelo curricular oferecido pelas escolas técnicas federais, conforme destaca ao longo de sua fala o Entrevistado 6. Segundo ele, as escolas técnicas já apresentavam uma educação que permitia uma formação crítica, uma formação em busca da omnilateralidade. Isso se construía pela qualidade destas escolas, pelo seu corpo docente e técnico-administrativo. Dessa forma, ressalta que, mesmo com cargas horárias menores para algumas disciplinas, havia uma tentativa de vinculação dos conteúdos com a vida real, na busca do trabalho como princípio educativo.

Em consonância, Souza (2006) afirma que as escolas técnicas-profissionalizantes se caracterizam por uma ótica de enaltecimento do ensino do “saber-fazer”, enfatizando em todos os cursos as disciplinas e os conteúdos que estivessem mais diretamente relacionados à atividade produtiva técnica, como por exemplo as Ciências Exatas. Destaca, ainda, que a escola pretende assumir uma postura de neutralidade do ensino, mas que muitos dos seus professores têm buscado proporcionar aos estudantes uma formação integral, com foco em valores humanos e não somente em uma perspectiva técnico produtiva.

De acordo com Kuenzer (1989), a relação entre o trabalho e a educação deve

afirmar o caráter formativo de ambos, consolidando-se como ação humanizadora, a partir do desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito. Assevera, ainda, a autora que, o academicismo clássico, o qual conduz a uma profissionalização estreita, deve ser superado, mediante uma prática de ensino que permita a apropriação do saber de forma articulada com o mundo do trabalho, que seja politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à metodologia.

Uma prática que difere do modelo curricular evidenciado pelos Entrevistados 1, 3 e 8. É que, neste período, o estudante não escolhia o curso no ato da inscrição para o processo seletivo ou quando da realização destes exames. A opção pelo curso era realizada após o ingresso na instituição, quando o estudante concluía o primeiro semestre. O currículo continha uma disciplina denominada de Prospecção Profissional, por meio da qual, eram apresentados os cursos oferecidos pela instituição, realizavam-se palestras e oficinas ministradas pelos professores das áreas específicas de cada curso, os estudantes tinham a oportunidade de visitar as instalações, laboratórios, de conhecer a profissão e as áreas de atuação. O objetivo dessa disciplina era o de fornecer elementos suficientes a fim de que os estudantes pudessem fazer a sua opção de curso:

Tínhamos uma disciplina muito importante logo que entrávamos, que era chamada de Prospecção Profissional, quando, no primeiro semestre, todos os alunos entravam juntos na mesma turma, claro que dividido em termos numéricos, de 30 a 35 alunos, e depois, durante esse primeiro semestre, nós visitávamos todos os cursos para escolher aqueles pelos quais nós tínhamos mais, digamos assim, atração. Isso era bom porque a partir do final do semestre a gente mais ou menos já tinha ideia do que iria fazer. Hoje é diferente, o aluno já entra direto escolhendo o seu curso. (Entrevistado 1).

No primeiro semestre, nós tínhamos a oportunidade de conhecer os cursos. Tinha uma disciplina que te apresentava os cursos, não entrava direto num curso. O que, para mim, é uma coisa que hoje ainda é uma barreira para os estudantes que estão em uma idade de quatorze anos, não sabem ainda o que vão querer direito como curso, era para saber exatamente o que era dado no curso, como eram trabalhadas as disciplinas. Também onde eles vão atuar depois, o que acaba não levando muito à evasão e repetência também. (Entrevistado 3).

A partir desse primeiro semestre o estudante também fazia uma prospecção de todos os cursos oferecidos pela instituição. Ele era levado aos cursos, entendia o funcionamento dos cursos, a questão da profissão, todo esse trabalho era feito, e ele escolhia três alternativas de curso que ele poderia fazer. Por que ele escolhia três alternativas? Porque a classificação para ele entrar nos cursos era pela média geral que ele tinha durante o A1. (Entrevistado 8).

Assim, os alunos ingressavam no curso escolhido a partir do segundo semestre. Para tanto, eles deveriam manifestar três opções de curso, a seleção para os cursos escolhidos ocorria por meio do desempenho acadêmico, ou seja, pelas notas obtidas ao final do primeiro semestre. De acordo com os relatos, um dos aspectos positivos dessa forma de ingresso nos cursos é que induzia o aluno a estudar todas as disciplinas, sem negligenciar ou preterir uma em razão de outra.

Outro aspecto evidenciado é que a disciplina de Prospecção Profissional tinha como propósito auxiliar os estudantes a fazerem uma escolha mais adequada ao seu perfil e de acordo com as suas expectativas. Assim, a disciplina contribuía com a permanência e o êxito acadêmico do aluno, evitando a reprovação e reduzindo a evasão.

4.1.2 As respostas às lacunas das relações curriculares na vigência do Decreto 2.208/1997

A implementação do Decreto nº 2.208/1997 impôs uma ruptura entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico, impossibilitando suas relações curriculares quaisquer que fossem, conforme determina o artigo 5º desta normativa: “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (Brasil, 1997, p.1).

Assim, a transição para a implantação da nova estrutura ensejou muitas discussões na comunidade acadêmica da instituição. O entrevistado E8 destaca que a mudança em favor da separação entre o ensino técnico e médio foi muito grande, impactando inclusive na forma de ingresso, havendo processos seletivos distintos para cada um. Haja vista que o *campus* optou por manter a oferta do ensino médio, porém de forma independente do ensino técnico:

Eu me lembro de que houve muitas discussões neste processo de separação do ensino técnico e do ensino médio, na implementação do decreto 2.208. Houve muitas discussões, eu me lembro inclusive que teve discussões no ginásio de esportes lá do *campus*, não é? Até passar por esse processo aí de mudança. Foi uma mudança grande, porque começa a ter uma separação, então o aluno, no caso do CEFET, para poder ingressar no curso técnico, além de fazer o vestibular para o ensino médio, se ele tivesse a intenção de cursar o técnico, ele teria que fazer um outro processo seletivo, que ele iria concorrer com os alunos também de outras escolas, porque era aberto. (Entrevistado 8).

Segundo Krüger (2007), uma das grandes discussões em torno da implementação do Decreto 2.208/1997 e que causou grande polêmica foi de fato a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Entretanto, o autor considera que a partir disso as disciplinas de educação profissional ganharam autonomia curricular, já que passaram a ser oferecidas de forma independente das disciplinas de formação geral. Contudo, esta nova realidade impossibilita o sistema integrado, o que resulta novamente em uma grande discussão acerca da dualidade do ensino.

A fim de regulamentar a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e do Decreto 2.208/1997, o governo Fernando Henrique Cardoso emite em 14 de maio de 1997 a Portaria MEC 646. Esta portaria, em seu artigo 3º, autoriza as instituições federais de educação tecnológica a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação técnico-profissional, ofertando o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando ainda o disposto na Lei nº 9.394/1996. (Brasil, 1997, p.1).

Destaca-se, de acordo com Krüger (2007), que neste período o *Campus Pelotas*, valendo-se de sua autonomia didática e administrativa, optou por manter a oferta do ensino médio, e não reduziu o percentual de vagas, conforme previa a determinação legal. Observa-se que o ensino médio ofertado na instituição foi bastante expressivo em termos de qualidade:

Então se resolveu oferecer o ensino médio puro, só ensino médio aqui. E foi uma época que tivemos um ensino médio de excelência aqui dentro. Porque nós tínhamos professores altamente qualificados naquela época já, com mestrado, muitos deles já com doutorado, pessoas concursadas, com alto gabarito. Então o pessoal que saía daqui do ensino médio, ele passava com muita facilidade para cursar a educação superior. Teve um período grande que aconteceu isso aí. (Entrevistado 3).

Das coisas positivas desse período, claro que com todas as dificuldades que possa ter a questão da separação, mas o ensino médio, ele era um ensino médio de excelência. Talvez dentro das conceituações de escola para ensino técnico, ele fugiu um pouco assim, porque ele colocou muita gente na universidade. Eu me lembro de que era uma formação robusta. Os estudos nas áreas do propedêutico, eles estavam muito à frente do que se trabalhava fora dos muros do CEFET. Então houve uma corrida muito grande de colocar seus filhos lá, porque isso garantia não fazer cursinho, essas coisas todas. Uma vez por curiosidade eu fui fazer um levantamento dos alunos que tinham sido aprovados num ano de vestibular. Era algo assim estupendo sabe, em várias universidades públicas, na FURG, na UFRGS, na UFPEL, era um número expressivo. (Entrevistado 8).

Conforme observa o Entrevistado 8, no decorrer de sua narração, o ensino médio no CEFET-RS se caracterizava por um ensino de excelência e que assegurava, pela sua qualidade, o sucesso de seus estudantes nos exames de vestibular. Somente para atender o ensino médio havia em torno de 114 a 120 professores, segundo ele, era uma escola grande. Destaca também que o índice de evasão era muito baixo nesta época, tendo em vista que o foco era o vestibular. Contudo esta configuração do ensino médio não atendia aquela finalidade inicial da instituição, de formar um trabalhador técnico. Além disso, avalia que esta organização do ensino caracterizava a existência de duas escolas distintas coabitando.

Embora seja possível averiguar a oferta de um ensino médio robusto durante a vigência do Decreto 2.208/1997 no *Campus* Pelotas, o ensino técnico e o ensino médio não mantinham qualquer relação. Os professores de cultura geral concentravam suas atividades exclusivamente no ensino médio e no ensino superior:

Então a nossa maior ênfase, obviamente, a maior parte das turmas era no Ensino Médio e nós não tínhamos quase nenhuma relação com o Ensino Técnico. As nossas discussões eram todas vinculadas ao Ensino Médio ou aos Cursos Superiores dos quais eu ministrava a disciplina. Então não havia esse debate. Me recordo que o Coordenador das Ciências Humanas na época estimulou a nossa aproximação dos Cursos Técnicos, justamente para pensar alguma forma de inserção da Sociologia, já que eu era o primeiro professor concursado da área. (Entrevistado 5).

As observações de Souza (2006) auxiliam a compreender as contradições deste período, ao afirmar que a reforma implantada pelo Decreto nº 2.208/1997 produziu um grande desconforto nos docentes do CEFET-RS, ao terem que enfrentar a desvinculação do ensino médio e do ensino técnico. De acordo com o autor, havia uma interdependência entre os conteúdos das disciplinas de formação geral e da formação técnica, o que se constituía um diferencial entre as demais escolas de ensino médio. Com a implementação do Decreto nº 2.208/1997, destaca Souza (2006), foi necessário reformular os currículos dos cursos técnicos, inserindo outros conteúdos necessários à formação e que não seriam mais contemplados pelas disciplinas propedêuticas. Em consequência, o currículo do ensino médio do CEFET-RS assumiria a mesma formatação daquele praticado pelas demais escolas.

Biagini (2005) afirma que a partir da década de 1990, o ensino técnico brasileiro se acomoda à estruturação da lógica capitalista, ao modelo de organização da sociedade com base na perspectiva liberal do capitalismo, por meio da qual, as

regras do mercado é que estabelecem e determinam as relações econômicas, políticas e sociais. Neste sentido, sustenta a autora, os padrões dominantes como perspectiva e visão de mundo, vinculam-se a uma condição de valor e de relações de mercado, imputando uma visão utilitarista do conhecimento, com o objetivo de formar um profissional qualificado, produtivo, mas que deixa de conceber um sujeito pensante, autônomo, crítico e criativo.

Neste contexto, Ramos (2008) adverte que o Decreto nº 2.208/1997 preserva a cisão entre o trabalho manual e intelectual, entre o pensar e o fazer. Aponta, ainda, ser necessária uma mudança de paradigma, e pensar o trabalho como princípio educativo, antes mesmo de considerá-lo como prática estritamente produtiva, por meio da qual se busca de forma rotineira, garantir materialmente a existência no sistema capitalista.

4.1.3 As discussões para a reorganização curricular com base na implementação do Decreto nº 5.154/2004

As mudanças no cenário político brasileiro ocorridas no início dos anos 2000, associadas às inúmeras críticas dirigidas às reformas neoliberais implantadas ao longo da década de 1990, contribuíram para a eleição de um governo representativo das classes trabalhadoras. A partir disso, surge a proposta de uma nova reforma na educação, sobretudo em relação a educação profissional, a fim de estabelecer novos princípios e bases para seus objetivos.

Nesta perspectiva, o governo Lula emite o Decreto nº 5.154/2004 com nova regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 revogando o Decreto nº 2.208/1997. Dessa forma, o novo decreto estabelece que a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio poderá ocorrer de forma integrada para os estudantes que já tenham concluído o ensino fundamental, conferindo-lhes uma habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino e com matrícula única (Brasil, 2004).

Com a possibilidade de, enfim, ofertar o ensino médio integrado, foi necessário adequar os cursos da instituição ao novo sistema reformulando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), os currículos etc. Para isso, novos debates são realizados com a comunidade acadêmica do *Campus* Pelotas, tendo em vista a implementação do Decreto nº 5.154/2004:

Foram feitos muitos seminários, muitos encontros, capacitação e nós optamos por fazer o integrado como deveria ser [...]. Então isso é que tinha que ser discutido: as disciplinas do ensino médio, apresentar para os cursos, para as disciplinas técnicas o que é que eles sentiam de necessidade a ser trabalhado naquela disciplina. Então eu sempre dizia isso nas nossas discussões, a Biologia é importante para tudo, mas no caso da educação profissional e tecnológica, nós temos que trabalhar com a formação integral do aluno, sim, mas tendo que selecionar conteúdos, porque não tinha carga horária para colocar a Biologia com peso. (Entrevistado 2).

Conforme avançou então a discussão sobre a oferta de cursos integrados, nós começamos a discutir os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e a fazer reuniões com os cursos para discutir como seria a construção desses PPCs. Então, o professor Odeli, que conduziu esse processo, ele fazia reuniões com grupos de trabalho para discutir a instituição de maneira bem aberta e, a partir dessas discussões, a gente sugerir, que instituição que nós gostaríamos em todos os aspectos. E entre essas discussões, a questão de um currículo, pensar um currículo que fosse orientado pela ideia de formação integral. (Entrevistado 5).

Foi um processo assim também de grandes discussões. Também teve muitas oficinas assim, muitas discussões. E se discutia, se dizia assim: “Ah, tá voltando o integrado antigo, né?”. Mas ele tinha uma outra proposta assim de integração. (Entrevistado 8).

Para adequar-se à mudança que estava em curso, os entrevistados informaram que houve um amplo debate, a fim de ajustar os conteúdos, a carga horária, o projeto pedagógico, reestruturando os cursos técnicos na perspectiva da integração com o ensino médio. As entrevistas apontam que um dos aspectos abordados nestas discussões era com relação à carga horária e aos conteúdos, pois segundo o Entrevistado 2 era necessário selecionar os conteúdos, pois não teria carga horária suficiente para inserir todo o conteúdo das disciplinas, inserir toda a Biologia, toda a História ou Sociologia, exemplifica. Verifica-se que para a modalidade de ensino integrado, o Decreto nº 5.154/2004 estabelece no art. 4º, parágrafo 2º, que a instituição deverá ampliar a carga horária total do curso, a fim de atender de forma simultânea as finalidades previstas para o ensino técnico e para a formação geral (Brasil, 2004). Neste contexto, observa-se que a definição da carga horário constituiu uma das barreiras a serem enfrentadas na reestruturação dos cursos integrados, demandando um amplo debate em relação a este tema.

A concepção do projeto pedagógico é compreendida por Vasconcellos (2013), como uma construção democrática, que deve contar com os diversos atores envolvidos, a fim de assegurar ao estudante um instrumento teórico-metodológico que lhe forneça uma formação que seja integral e para o trabalho.

É importante destacar que alguns docentes manifestavam o entendimento de que iria retornar o sistema integrado aos moldes do que era realizado no período da Lei 5.692/1971, conforme evidencia o entrevistado E8. Neste sentido, o parecer CNE/CEB nº 39/2004 adverte que a modalidade de ensino integrado expressa no Decreto nº 5.154/2004 não deve ser compreendida como uma volta saudosista e simplista da revogada Lei nº 5.692/1971, ressalta que, para a nova forma de integração introduzida é exigida uma nova e atual concepção, a qual deve balizar-se a partir do que assinala o parágrafo 2º, artigo 4º do novo decreto.

Os parâmetros do modelo de integração concebido por meio do Decreto nº 5.154/2004 propõem que as disciplinas técnicas e propedêuticas devem ocorrer de forma simultânea desde o início do curso. Portanto, neste modelo, tanto o ensino médio quanto o técnico ganham uma identidade única, de forma que um não ocupe o espaço do outro. O modelo de ensino médio integrado proposto por esta reforma tem o foco na completude recíproca dos dois ensinos. Sendo assim não é mais admitida a fórmula utilizada no período da Lei nº 5.692/1971, quando os currículos dividiam “meio a meio” as partes de educação geral e de educação especial no ensino médio (Brasil, 2004).

A narração do Entrevistado 4 acerca das discussões para estruturar os cursos integrados ajuda a compreender as barreiras que emergem ao se implementar uma mudança desta magnitude. Sobretudo, quando as decisões repousam sobre predisposições subjetivas que irão impactar na organização do trabalho coletivo. Conforme expõe o Entrevistado 4, ao iniciar as discussões para organizar os cursos integrados, quando da implementação do Decreto nº 5.154/2004, o professor Odeli Zanchet, pró-reitor de ensino à época, possuía uma boa concepção da proposta curricular, segundo destaca o entrevistado. Deste modo, montou um grupo a fim de discutir e trabalhar na organização do curso integrado, providenciou a apresentação do conceito para explicar o que caracteriza o ensino integrado e as especificidades de cada curso, explanando que o ensino médio pode ser organizado de forma diferente em cada curso para atender estas especificidades, definindo pré-requisitos etc. Na sequência, definiram as competências necessárias para a formação dos estudantes dos respectivos cursos. Posteriormente, reuniram as áreas, as diferentes coordenadorias de áreas com os cursos técnicos a fim de definir o perfil do estudante, definiram-se os recortes de conhecimento de cada campo referentes às especificidades da formação. Destaca o entrevistado que até este momento tudo

transcorria perfeitamente bem neste percurso para a integração. Por fim, foram distribuir a carga horária e, neste momento, conforme expressão do entrevistado “o bicho pegou”. O entrevistado destaca que neste contexto os diferentes campos do saber passaram a disputar por carga horária e, então, todo aquele processo filosófico, todo aquele trabalho “cai por terra”, pois essa distribuição de carga horária, a distribuição do tempo, mexeu com a vida das pessoas.

O relato apresentado vem ao encontro dos estudos de Alves (2010) quando afirma ser a cultura escolar uma rede de significados de conexão dos indivíduos num mesmo grupo social, com interferência na maneira como se relacionam e, ao mesmo tempo com os elos de poder que os interligam. Estes elos produzem novos significados e interpretações para as condutas, os saberes e tudo o que estabelece relação com o currículo e a cultura escolar. Assim, define a autora, o currículo se constitui como um produto dessas relações, concebendo uma ligação estreita com as formas de organização do tempo, espaço, classificação e seleção dos indivíduos e dos saberes escolares. Por fim, Alves (2010) sustenta que os espaços e o tempo que configuram as práticas culturais no âmbito da cultura escolar são resultados dos tempos e espaços escolares que produzem e são produzidos pelo currículo dessa mesma escola.

Conforme expressa o Entrevistado 4, as áreas disciplinares com um número maior de professores e maior poder nas relações de disputa conseguem garantir que suas cargas horárias sejam maiores. Já aquelas que têm menos espaço no currículo, conseqüentemente, permanecem com cargas horárias menores. Destaca ainda que, mesmo que se realize um processo desejável, democrático, como deve ser, não necessariamente se consegue avançar na perspectiva progressista que se idealiza:

Quando a gente reúne as pessoas, a gente não consegue fazer determinados movimentos em função dessa questão, pois as comunidades disciplinares têm poder diferente na instituição, por conta do número de professores diferente tem narrativas diferentes. Então a gente precisa avançar para conseguir construir currículos, talvez um pouco mais justos, a gente precisa avançar nessas discussões e acho que a gente reflete pouco sobre isso!
(Entrevistado 4)

Sacristán (1998), ao refletir sobre a relação entre o currículo e a cultura escolar, afirma que a estrutura da escola, bem como as suas relações internas, a forma como se organizam os docentes, a sua coordenação, a forma de administração e organização do tempo e dos espaços contribuem para determinar o contexto

organizacional, o que atribui um significado particular e real que uma escola vai expressar para seus professores e alunos.

De acordo com o Entrevistado 4, a cultura escolar constitui um elemento definidor do currículo:

A cultura escolar ela é um elemento que segura o currículo, e isso para o bem ou para o mal, entende? Porque nas horas tempestuosas tu consegue segurar, isso é bom. Mas, enfim, tu tens dificuldades de fazer avanços que às vezes poderia fazer se tu estiveres menos agarrado. Mas eu acho que isso é parte da organização. (Entrevistado 4)

Verifica-se que as discussões realizadas em torno da implementação do Decreto nº 5.154/2004 foram bastante expressivas no *Campus* Pelotas, e que representaram um marco significativo na trajetória dos entrevistados, cujas memórias institucionais permitem, ao reconstruir o passado, refletir sobre os desdobramentos do presente.

Para Ricoeur (2007), a memória exerce uma função pragmática, e que não se limita apenas à lembrança, no intuito de buscar ou acolher uma imagem do passado. Implica, portanto, em buscá-la para fazer alguma coisa, neste caso, a reconstruir um período da história institucional sobre o prisma de seus bastidores, a fim de possibilitar uma reflexão acerca do percurso trilhado.

Neste sentido, o Entrevistado 5 observa que foi um período importante de diálogo e interação entre as diferentes áreas do ensino, e que não se recorda de um outro momento em que retornaram a fazer alguma ação como esta:

Então, nós fizemos essa discussão, nós íamos nos cursos, apresentávamos as nossas disciplinas, o que nós desenvolvíamos, como é que elas poderiam fazer parte de cada grade curricular. Então, houve uma discussão que depois, de certa forma, acho que nunca tivemos mais assim um período tão envolvente, não é? E com discussões tão profundas sobre a característica e as potencialidades da nossa instituição. Então, foi bastante importante esse momento de troca entre os servidores e os estudantes também. (Entrevistado 5)

Contudo, é possível constatar que a prática curricular não diferiu muito daquela que ocorria anteriormente ao Decreto nº 2.208/1997. No que tange a integração, grande parte das disciplinas propedêuticas concentraram-se no início do curso, de modo que no decorrer do programa previsto, as disciplinas técnicas assumem uma posição predominante, conforme salienta o entrevistado ao comentar sobre a sua

percepção:

Eu pensava, vai vir alguma coisa do propedêutico, agora encampando junto com as áreas, com as disciplinas dos cursos técnicos, não é? Mas não, não foi bem assim, né? Talvez pelo tamanho da instituição, talvez isso dificultou um pouco. Porque uma coisa é tu discutir no grande grupo, depois quando tu começa a trabalhar assim, me parece que continuou sendo as disciplinas propedêuticas praticamente todas no começo, né? Com exceção de algumas outras, acho que a Matemática, talvez siga um pouco mais, mas a grande maioria fica ali bem no começo e depois, aí o curso técnico vem, e é isso. (Entrevistado 8)

A tabela a seguir relaciona as disciplinas constantes na matriz curricular do Curso Técnico em Eletromecânica vigente a partir de 2023/1:

Quadro 4 – Disciplinas do Curso Técnico em Eletromecânica

CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA - INTEGRADO - SEMESTRAL	
DISCIPLINAS	
1º Semestre	5º Semestre
Biologia I	Artes II
Educação Física I	Educação Física V
Filosofia I	Filosofia III
Física I	Física V
Geografia I	Língua Inglesa II
História I	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	Matemática V
Matemática I	Equipamentos de Processo II
Química I	Eletricidade II
Tecnologia Mecânica I	Instalações Elétricas I
2º Semestre	Manutenção Industrial I
Biologia II	Informática Aplicada II
Educação Física II	6º Semestre
Física II	Educação Física VI
Geografia II	Língua Inglesa III
História II	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VI
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	Sociologia III
Matemática II	Fabricação Mecânica II
Química II	Manutenção Industrial II
Sociologia I	Sistemas Automatizados I
Desenho Técnico I	Instalações Elétricas II
Tecnologia Mecânica II	Máquinas Elétricas I
3º Semestre	Eletrônica Digital
Biologia III	7º Semestre
Educação Física III	Educação Física VII
Física III	Filosofia IV
Filosofia II	Língua Inglesa IV
Geografia III	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VII
História III	Fabricação Mecânica III
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	Manutenção Industrial III
Matemática III	Eletrônica Industrial I
Química III	Instalações Elétricas III

Desenho Técnico II	Máquinas Elétricas II
Tecnologia Mecânica III	Sistemas Automatizados II
4º Semestre	8º Semestre
Artes I	Educação Física VIII
Educação Física IV	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VIII
Física IV	Relações Humanas
Língua Inglesa I	Sociologia IV
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV	Eletrônica Industrial II
Matemática IV	Instalações Elétricas IV
Sociologia II	Máquinas Elétricas III
Fabricação Mecânica I	Gestão e Empreendedorismo
Equipamentos de Processo I	Manutenção Industrial IV
Eletricidade I	Sistemas Automatizados III
Informática Aplicada I	

Fonte: Elaborado pelo autor, dados da matriz curricular do Curso Técnico em Eletromecânica – IFSul 2024.

Tomando como amostra a matriz curricular do Curso Técnico em Eletromecânica, vê-se que as disciplinas de formação geral compõem 61,18% do currículo, já as disciplinas de formação técnica ocupam 38,82%. Ao verificar a distribuição das disciplinas de formação técnica ao longo da matriz curricular, percebe-se que no primeiro semestre elas ocupam 10% do período, no segundo semestre 18,2%, no terceiro semestre igualmente 18,2%, no quarto semestre 36,4%, no quinto semestre 41,7%, no sexto semestre sobe para 60%, no sétimo semestre mantém 60%, e por fim no oitavo semestre compõem 70% do período. Deste modo, ratifica-se a observação realizada pelo Entrevistado 8, quando afirma que na distribuição das disciplinas, após a liberação para a oferta de cursos integrados, os currículos acabaram por concentrar as disciplinas de formação geral no início do curso e, conforme avança o programa, as disciplinas técnicas vão ocupando maior espaço na grade curricular.

Há de se levar em conta, neste caso, a necessidade de apropriação de conhecimentos prévios necessários para a compreensão de outros conteúdos, como por exemplo, a disciplina de Princípios da Eletricidade, que exige os conhecimentos da Física, o que justifica esta configuração curricular. Contudo, é importante ressaltar que a concepção de um currículo integrado não se limita à justaposição de disciplinas de diferentes áreas em uma única matriz curricular. Entre os fatores imbricados nesta proposta de ensino, destaca-se a necessária inter-relação das diversas áreas disciplinares.

De acordo com Machado (2006), os currículos integrados têm por objetivo a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas didáticas que

estejam alicerçadas em uma abordagem relacional de conteúdos caracterizados estruturalmente como diferentes. A autora destaca ainda que, no contexto atual, não é mais admissível afirmar que os conteúdos considerados gerais não seriam também profissionalizantes. Haja vista que, uma formação geral sólida tem sido reconhecida como um importante pressuposto de qualificação profissional na conjuntura atual do mundo do trabalho.

4.2 Dificuldades Resultantes das Reformas

De acordo com Laville e Dionne (1999), a busca por respostas que ajudem a elucidar certos problemas, emerge da necessidade de entender e explicar a realidade à volta, que, por sua vez, se constituem como produtos histórico-sociais, que se processam em determinado local e tempo. Para os autores, é necessário estabelecer um conceito, a fim de que seja possível ler o real social, questioná-lo e compreendê-lo. Esses conceitos, segundo Laville e Dionne (1999), expressam as representações mentais, inerentes a um conjunto de realidades, a partir de suas propriedades essenciais em comum. Neste contexto, em meio aos desafios inerentes à ação de educar, as reformas ocorridas no ensino brasileiro evidenciam que os projetos e as políticas públicas educacionais são impostos, por meio das legislações e normativas editadas, redefinindo a concepção e organização do trabalho escolar, as quais se desdobram em novas regras institucionais e prescrições curriculares que, como efeito, trazem consigo diversos problemas para a sua execução. Assim, essa categoria procura agregar, a partir da narração dos entrevistados, os temas que se relacionam às dificuldades resultantes das reformas implementadas.

4.2.1 Dificuldades decorrentes da implementação do Decreto 2.208/1997

A implantação do Decreto nº 2.208/1997 implicou em muitas mudanças para a EPT, e conseqüentemente para o *Campus* Pelotas, exigindo uma significativa reestruturação da organização do ensino na instituição. O relato dos entrevistados possibilita constatar, além das alterações intrínsecas às mudanças, as dificuldades decorrentes das mesmas. Neste aspecto, a primeira dificuldade evidente é com relação ao caráter da reforma, sua característica autoritária e antidemocrática, já que não houve qualquer debate com a sociedade antes de sua aprovação:

Bom, a parte da divisão, que não podia mais ter um ensino integrado aqui na escola foi assim uma coisa muito forte. Primeiro porque foi uma imposição, não foi uma coisa que foi trabalhada nem discutida, não veio das bases, veio de cima, dizendo que era muito caro, que não era função dessas escolas darem o ensino médio e tudo mais, e simplesmente foi cancelado, a partir dali o ingresso nas turmas integradas. (Entrevistado3).

O posicionamento do governo à época corrobora com o exposto pelo Entrevistado 3, pois ao sustentar a reforma alegava que a separação da dimensão profissional dos currículos da educação profissional era justificável por razões de equidade e de eficiência:

Mas a reação inicial foi de temores de quase todos os lados. Nas escolas técnicas federais, a reação foi inicialmente muito negativa, entre outras razões porque seus dirigentes não se consideraram suficientemente consultados. Havia uma grande resistência, pois a reforma era vista como uma separação entre a teoria e a prática, entre o aplicado e o conceitual. Mas o argumento era frágil. A proposta de separar os dois cursos oferecia duas alternativas. Ou o currículo técnico era concomitante ao último ano do médio ou, vinha depois de obter o diploma do médio. Se fosse concomitante, corresponderia a uma mera rearrumação de dois currículos que permanecem próximos do que eram em seu conteúdo, apenas mudando um arranjo administrativo de que passariam a ser duas matrículas e dois diplomas correndo em paralelo. (Brasil, 2002, p. 13).

Os cursos concomitantes foram introduzidos como um mero rearranjo entre os currículos, assim eram definidos pelo governo, pelo fato de que os estudantes teriam a possibilidade de concluir o ensino médio e o curso técnico de forma simultânea, porém com duas matrículas em instituições distintas. Entretanto, na prática, esta não foi uma realidade identificada:

Como os cursos não eram mais integrados, existia só o ensino médio puro e só o técnico. O aluno podia escolher para fazer o subsequente, que é um pós-médio, ou o concomitante. O concomitante logo de cara se viu que não foi aprovado porque ele fazia o ensino médio numa escola e fazia o concomitante no IFSul, hoje IFSul, ainda era CEFET. E o que se viu é o seguinte, quando ele começava a ter dificuldade lá com as disciplinas do ensino médio, ele abandonava o ensino técnico concomitante, porque o que ele queria mesmo era o seu certificado de conclusão do ensino médio para ir para a universidade. Então, isso aí logo demonstrou uma evasão muito grande e foi difícil de mantê-lo. (Entrevistado 1).

Havia a possibilidade de concomitância interna, que era o aluno ter uma matrícula de ensino médio num turno na instituição e a matrícula de ensino técnico no outro turno na instituição. E diziam que assim a gente conseguiria manter o máximo possível o curso parecido com o que se tinha antes. Quem fazia concomitância, tu tinhas lá nove disciplinas do ensino médio, mais sete, oito, nove disciplinas do curso técnico. Quando apertava, por óbvio, os

estudantes abandonavam o curso técnico para o ensino médio, assim eles garantiriam a sequência dos estudos. Então, mesmo na concomitância interna, os alunos não concluíram o ensino médio. O nosso número de concluintes foi ínfimo. Nós acostumávamos fazer formaturas com seiscentos, quinhentos alunos... Nunca mais formamos mais do que cem, cento e poucos alunos nessa época. (Entrevistado 6).

Portanto, uma das dificuldades encontradas em relação aos cursos concomitantes foi a evasão, pois ao se depararem com as recorrentes dificuldades acadêmicas, os estudantes optavam por concentrar seus esforços para a conclusão do ensino médio, abandonando o curso técnico concomitante.

O artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997 dispõe que “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997, p1). De acordo com o MEC (2002), o novo marco legal estabeleceu a separação formal do ensino técnico do ensino médio, fazendo-o complementar, deste modo flexibilizou a organização curricular a fim de permitir o retorno dos egressos ao sistema. Com isso, os estudantes que alcançassem a conclusão do ensino médio, inclusive pelos meios supletivos, poderiam obter o diploma de técnico de nível médio nas escolas técnicas.

Os cursos sequenciais, instituídos pelo decreto, eram cursos técnicos pós-médio, semelhantes ao atual curso subsequente. A implementação dessa modalidade de ensino contribuiu para uma mudança de perfil dos estudantes, contemplando uma faixa etária mais alta, conforme atesta o MEC em documento que avalia a reforma:

Atende à demanda de uma clientela de maior faixa etária, egressos do nível médio, tanto pela via regular, como pela supletiva - em 2001, 54% dos estudantes encontravam-se na idade entre 18 e 24 anos e 27% tinham 25 anos ou mais. (Brasil, 2002, p. 12).

Entretanto, esta mudança também permitiu comprovar algumas dificuldades, visto que muitos alunos que buscavam os cursos pós-médio já haviam deixado de estudar há algum tempo, perdendo a “intimidade” com as disciplinas, conforme relatou o Entrevistado 1. Além disso, mesmo aqueles alunos que recentemente teriam concluído o ensino médio, “[...] não tinham talvez uma base suficiente para enfrentar um curso técnico nos moldes que se aplica no IFSul” (Entrevistado 1, 2023). Uma das dificuldades apontadas neste sentido, é quando o professor de uma disciplina técnica tinha a necessidade de interromper o desenvolvimento do seu conteúdo a fim de abordar os conceitos de outras disciplinas, que não estavam suficientemente

apropriados pelos estudantes. Deste modo haviam dificuldades para se avançar no programa por conta dos apertos acadêmicos, logo, os estudantes acabavam desistindo dos cursos, aumentando a evasão.

As histórias apresentadas nas entrevistas remetem ao pensamento de Gaskell (2002), ao afirmar que a perspectiva pessoal pode manifestar os resíduos ou memórias de conversações passadas. Mesmo assim, de acordo com o autor, o entrevistado ocupa o centro no palco da narrativa, uma vez que esta, expressa a sua reconstrução pessoal do passado. No transcorrer da entrevista, percebe-se que "[...] alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos". (Gaskell, 2002, p. 75).

Um aspecto evidenciado negativamente, atribuído ao Decreto nº 2.208/1997, é que neste período ocorreu uma mudança no perfil socioeconômico dos alunos ingressantes na instituição, visto que estudantes de classe econômica alta vislumbraram no *Campus Pelotas*, uma sólida formação que os preparasse para o vestibular, garantindo o ingresso na universidade. Desse modo, conforme avaliação, a instituição desviava-se do seu propósito inicial:

Então, a minha visão, a minha experiência, a minha vivência, de tudo o que aconteceu foi que, nós saímos de um modelo que durou muitos anos, assertivo na minha opinião, que realmente oportunizava àquelas pessoas, até para as quais, né, as instituições nasceram lá nos anos de 1900, que eram aquelas pessoas que tinham menos condições de atingir o mercado de trabalho e de chegar até a universidade. Então nós abarcávamos um público bastante interessante sob o ponto de vista econômico, não é? Que buscavam na escola técnica, CEFET – IFSul, uma formação profissional que proporcionasse, que propiciasse que ele fosse a esse mundo do trabalho. (Entrevistado 1).

Assim, na avaliação do Entrevistado 1 a separação entre o ensino médio e o técnico resultou na elitização da escola:

Quando houve essa desconexão, a Instituição tornou-se extremamente elitista, extremamente elitista. Por quê? Porque os pais retiravam os alunos das escolas particulares, colocavam no IFSul, não para ele fazer o técnico, mas para ele fazer apenas o ensino médio. Por quê? Porque com o ensino médio da qualidade que nós temos, né, e como eu já disse, pela qualidade dos docentes, dos administrativos e de toda a estrutura, aquilo ali já era um cursinho pré-vestibular também para ele, para que pudesse acessar a universidade. Eu não tenho nenhum problema contra que o aluno saia do curso, naquela época, que fosse pra universidade, eu só me debatia no sentido de que nós tínhamos perdido a nossa característica inicial, que era proporcionar espaço para aqueles de menor poder aquisitivo poder chegar à

escola pública, para depois sim, pensar na sua possibilidade futura profissional com curso superior. Porque no momento que nós desconectamos o técnico, daquela forma, para ter ensino médio sozinho e técnico do sistema subsequente ou pós-médio, nós paramos de oferecer praticamente, condições para que os alunos de menor capacidade econômica pudesse acessar a instituição, porque na hora do processo seletivo entravam aqueles de melhor poder econômico que podiam, que puderam fazer um cursinho e vieram apenas para, né, fazer o ensino médio. (Entrevistado 1).

Observa-se uma crítica à oferta de cursinhos preparatórios para os processos seletivos do CEFET-RS, uma vez que, por intermédio destes, era privilegiado o ingresso daqueles que tinham condições de pagar por este treinamento. Além disso, a manifestação do Entrevistado 1 quanto à elitização do CEFET-RS vem ao encontro do posicionamento do MEC. Todavia, o Ministério apontava a elitização das escolas técnicas como mais um argumento para justificar a reforma realizada por meio do Decreto nº 2.208/1997 e não como consequência deste:

Quando examinávamos a condição socioeconômica dos alunos das escolas técnicas, encontrávamos um grupo de jovens de classe mais modesta, convivendo com alunos provenientes da elite e que ocupava a cada ano uma proporção maior de suas vagas, criando a necessidade do chamado "vestibulinho", com elevados requisitos de conhecimento acadêmico, para selecionar os candidatos às escassas vagas. Era mais do que clara a descaracterização do papel das escolas técnicas. (Brasil, 2002, p. 8)

O CEFET-RS apresentava em seu quadro um corpo docente robusto, quantitativa e qualitativamente, conforme evidenciam as entrevistas, constituído por um significativo número de professores tanto da área técnica quanto da formação geral. Quando houve a separação das áreas técnica e propedêutica, por meio da desconexão das ofertas de ensino, foi necessário reorganizar a distribuição e carga horária docente, demonstrando assim mais uma das dificuldades encontradas na implantação da reforma:

Paralelo a isso, então, o que fazer com os professores do ensino médio? Nós tínhamos cento e tantos professores do ensino médio! (Entrevistado 3).

Eu sou formada em Biologia, né? Licenciatura e bacharelado. Havia uma disciplina que, antes de 97, ela era dada para os cursos técnicos da ETFPEL, já era a ETFPEL, e essa disciplina era 1 hora aula em todos os cursos. Eu tinha todos os cursos, né? Porque era 1 hora aula e só era eu a professora. Em 97, quando passou a ter só o ensino médio e só o ensino técnico, o médio propedêutico, a gente precisou fazer uma mudança nessa disciplina. Nós passamos a ter a disciplina de Biologia e Programa de Saúde. Porque o ensino médio precisa ter um número grande de carga horária de Biologia. Cabe ressaltar que era só eu de professora, então a gente precisou chamar

o que estava, ainda em segundo lugar, na sequência do concurso e precisamos angariar vagas. Porque não tinha como uma única professora, com 40 horas atender toda essa demanda de carga horária para Biologia. (Entrevistado 2).

Cabe destacar que, a reforma imposta continha em seu “DNA” a lógica neoliberal, que segundo Saviani (2007) procura mercantilizar os direitos sociais, sobretudo a educação, submetendo a atuação pedagógica a esta nova concepção, a qual o autor define como neoprodutivismo.

Neste contexto, Machado (2005) considera que ao longo da história da sociedade, a educação se encontra definida tanto pelas relações de produção quanto pelas forças produtivas. Dessa forma, elas desempenham um papel fundamental no processo de reprodução da sociedade, não apenas no restrito sentido econômico utilitário, mas no contexto mais amplo da práxis social e da manutenção das relações sociais estabelecidas.

Uma outra dificuldade encontrada foi para acertar o tipo de regime a ser implantado nos cursos. Inicialmente optou-se pelo regime anual, já que os cursos eram desenvolvidos dessa forma, “[...] tem uma questão da cultura escolar que é sempre muito forte nesses processos, eu tenho consciência disso” (Entrevistado 4).

Entretanto, logo percebeu-se que não seria a melhor opção, pois esta modalidade apresenta maior dificuldade para definir os pré-requisitos das disciplinas. Isso demonstra o quanto foi confuso implementar e adequar estes processos:

Então, esse primeiro pós-médio foi anual. Quando os outros cursos foram implantar o pós-médio, eles se deram conta de que não tinha como ser anual e então ele foi semestral. Então a gente montou um curso que só ofereceu uma turma e entrou em extinção. Então, para tu teres uma ideia do quanto esse processo foi conturbado aqui no *campus*. (Entrevistado 4).

As flutuações das lembranças, por meio das quais os entrevistados percorrem os acontecimentos no ir e vir da sua construção narrativa, remetem ao pensamento de Pollak (1992), ao afirmar que a memória precisa ser compreendida não apenas como um evento individual, mas sim como um fenômeno que ocorre em conjunto com a sociedade, ou seja, como algo que é criado de forma coletiva e está sujeito a flutuações, alterações e mudanças contínuas.

Todo o processo de mudança provoca em certa medida algum estresse, que faz irromper as fronteiras das zonas de conforto. Dessa forma, o Entrevistado 7 expõe que uma grande barreira enfrentada neste período foi incentivar o grupo de docentes

a compreender o processo e encetar as ações que eram necessárias:

E uma das grandes barreiras foi a desconforto. Porque tu vinhas de uma estrutura, gigantesca, mas uma estrutura que estava dando certo. Que tinha uma procura, uma demanda cujo aluno egresso era altamente qualificado. Com um perfil diferenciado. Então, quando tu fazes toda essa reforma, tu desconfortas o docente, e a briga era exatamente essa desconforto. Nós tínhamos uma boa área pedagógica que teve um trabalho imenso para fazer esse convencimento de estudar, de se qualificarem. E muitos dos nossos colegas não queriam nem estudar. (Entrevistado 7).

Para Halbwachs (1990), o indivíduo é marcado pela história vivida, de modo que determinados fatos e eventos, inseridos no seu contexto, são capazes de marcar um grupo, uma geração. Nesta perspectiva, é interessante observar quando um fato ou evento é lembrado por diversos membros de um grupo, o que permite assinalar a importância deste acontecimento na memória coletiva. Dessa forma, uma das dificuldades mais destacadas pelo grupo de entrevistados, foi com relação a avaliação por habilidades e competências introduzida pela reforma imposta pelo Decreto nº 2.208/1997:

Eu me lembro que nesse momento, desse ensino médio propedêutico, a gente começou a trabalhar com as famosas habilidades e competências. (Entrevistado 2).

Só que nesse momento ali foi que aconteceu também uma outra questão na educação profissional, que foi o ensino por habilidades e competências. Que no meu ponto de vista, foi a pior fase da educação profissional! Porque primeiro, que ninguém sabia direito o que iria... como é que aquilo iria ser implantado. Era por módulos? Era com habilitação por etapa? Tu sais com habilitação numa coisa e depois se tu fazes mais uma, tu sais noutra habilitação e tem essas saídas intermediárias? Não me lembro de alguém que tenha saído na saída intermediária, porque ninguém conseguiu identificar direito se uma pessoa estava apta para concluir algum trabalho profissional saindo daquele jeito, não é? Foi um horror aquele período, embora tenha ocorrido tentativas de grandes capacitações. De tentativas, ninguém conseguiu trabalhar com aquele sistema, porque ele era muito complexo, difícil de entendimento. (Entrevistado 3).

Esse processo de implantação do 2.208 foi confuso, entende? Foi confuso porque tinha toda uma discussão de que não seria mais por disciplina, seria por competência. Nós tivemos colegas de cursos aqui que participaram das comissões da reforma. O pessoal começou a discutir os cursos e diz assim: ah, não pode ter mais disciplinas, então o pessoal estruturou os cursos, foi separando as competências e habilidades... No nosso caso, eram da área da indústria, então tinham competências gerais e competências específicas. Os cursos já estavam prontos para funcionar e ninguém sabia como é que iam organizar os cursos, e como é que iam fazer o sistema de avaliação. Porque tinha que ser avaliação por habilidades e competências. (Entrevistado 4).

Em relação à avaliação havia uma grande insatisfação também, embora isso tenha se discutido. Mas a proposta de avaliação baseada em competências e habilidades, havia muita confusão sobre isso. Muitos docentes não aplicavam da maneira adequada. Nós recebíamos alguma orientação, mas muitos trabalhavam com notas, por exemplo, e depois faziam lá os seus pareceres - competências e habilidades, não é? Então, em relação aos métodos de avaliação, isso era muito confuso. (Entrevistado 5).

Avaliação era por competências e habilidades, tu não tinhas mais a nota, né? Então isso também eu vejo assim que foi uma grande dificuldade talvez, na implementação... do estudo. Porque como aquilo foi colocado assim, e tu mudares sem ter uma discussão... aí tu sais da nota, né? Como é que tu vais achar que o aluno, até fora da instituição, como é que vai montar o histórico do aluno? Não vai aparecer 9 nem 91, né? Como tu chega a mensurar isso? Então, eu me lembro que muitas pessoas, a gente via assim, mensurava em nota para depois passar para o conceito de competências e habilidades. (Entrevistado 8).

Ante o exposto é possível compreender que o processo de avaliação introduzido no sistema de ensino a partir da reforma foi bastante complexo e impreciso na sua execução, pois não expressava clareza nos seus parâmetros de avaliação, o que representou uma grande dificuldade no trabalho dos docentes. A lógica das competências vinculada aos processos escolares, decorre, segundo Machado (2002), de uma iniciativa de institucionalização da ideologia neoliberal, por meio de uma orientação discursiva e de ideias que serviram como base normativa na criação e execução de políticas direcionadas ao trabalho, emprego e educação. De acordo com a filosofia neoliberal, para atender um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico, é necessário que o trabalhador desenvolva múltiplas habilidades e competências a fim de assegurar a sua empregabilidade.

4.2.2 Dificuldades decorrentes da implantação do Decreto nº 5.154/2004

O Decreto presidencial nº 5.154/2004, ao permitir a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, representou o alinhamento da educação profissional a uma pauta mais democrática e progressista, conforme indica Ciavatta (2014), na perspectiva da superação do dualismo estrutural da educação brasileira, integrando o ensino às dimensões estruturantes da realidade da vida, do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Contudo, as articulações para a implantação do disposto neste decreto fizeram a instituição experimentar algumas dificuldades.

Ressalta-se que na nova conjuntura política e normativa, da qual resultou uma nova institucionalidade para a EPT por meio da criação da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, é possível verificar que algumas instituições, observando suas razões e fazendo uso de sua autonomia, optaram por não aderir ao novo modelo proposto. Dentre estas, segundo consta no artigo 1º da Lei nº 11.892/2008, estão a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, (UTFPR), o CEFET-RJ, o CEFET-MG, o Colégio Pedro II e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Neste contexto e da mesma forma, a possibilidade de adesão à proposta de integração curricular também foi motivo de amplo debate, demonstrando que havia dificuldade em estabelecer um consenso acerca de sua implementação. Deste modo, evidencia-se que a opção pela oferta de cursos técnicos integrados não foi unânime nas instituições:

E nessa segunda forma, né? Nós não conseguimos a unanimidade. Temos ainda *campus* que não têm cursos integrados, que só têm o subsequente, pós-médio, né? E muitos deles também não têm mais a intenção de integrar. (Entrevistado 1).

No *Campus* Pelotas, dos dez cursos técnicos de nível médio, oito optaram por ofertá-los na forma integrada. Contudo, para se adequar à nova realidade, foi necessário novamente reestruturar não somente os cursos, mas também os espaços escolares, demanda esta que suscitou contrariedades:

As dificuldades depois de retomar a estrutura foram muitas, porque aquilo que já existia, de uma certa forma foi desmanchado e não pôde mais ser reconstruído. Como por exemplo na Física, nós tínhamos laboratórios específicos, para experimentos na área de eletricidade que complementavam a disciplina de Física na sua teoria. E esse aprendizado que o aluno tinha no laboratório, ele levava depois para o seu curso técnico, já com toda aquela base da eletricidade pronta. Isso deixou de existir, entende? Ele não vê mais o fenômeno acontecendo, ele não consegue mais enxergar como é que se dá a relação - tensão, corrente, resistência, por exemplo. Ele vai ver isso teoricamente e quando ele for ver dentro do curso, ele vai ter que começar a aprender sobre isso dentro do curso. Antes nós tínhamos isso já na base, como exemplo. (Entrevistado 1).

Aqui na Eletrônica mesmo, nós pegamos salas de aula que cabiam quarenta alunos, nós dividimos ao meio e fizemos dois laboratórios para dezesseis. Então até hoje isso tem efeitos para a garantia da integração. (Entrevistado 6).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, não altera de forma espontânea as marcas profundas das políticas educacionais implementadas ao longo da década de 1990. Segundo os autores, para que ocorra uma efetiva mudança, é fundamental que haja uma autêntica mobilização

das instituições que estejam vinculadas direta ou indiretamente com os debates do ensino médio.

Uma das maiores dificuldades encontradas na implementação do Decreto nº 5.154/2004, também percebida na legislação que o precedeu, foi com relação à organização das cargas horárias dos professores e das disciplinas, bem como para a distribuição dos conteúdos:

Aí o problema maior, os entraves foram sobre quem vai ganhar ou perder carga horária. E a discussão para entender que o conteúdo de Biologia que era dado para Edificações, para Eletrônica, para Telecomunicações, para qualquer curso técnico, para ser integrado, tinha que ser adequado ao curso. Porque tem conteúdos de Biologia que tem uma maior afinidade com um curso do que outro, mas isso em relação a conteúdo. Porém, em relação à carga horária, tinha que ser o mesmo. Os cursos técnicos não queriam perder carga horária e os da formação geral tinham que se incluir nisso. Então, a discussão, tinha que ser alinhada, definindo o que a Biologia - vou falar da biologia, mas isto tinha que ser em todas as disciplinas - o que a Biologia reforçava na formação de conhecimentos para a profissionalização técnica desse estudante de ensino médio integrado? Acredito que a discussão foi com bastante empenho para que isso acontecesse, mas não foi a contento. Ao longo do tempo, eu digo de saída, ao longo do tempo, a gente precisou readequar! (Entrevistado 2).

Foram inúmeras reuniões de debate sobre conteúdo, carga horária. Luta por carga horária! Para ter tantas horas disso, tantas horas daquilo. Foram inúmeras reuniões que aconteceram entre os professores daqui e os professores de lá para se concretizar isso. (Entrevistado 3).

Nós tiramos uma boa parte de professores das áreas da formação geral e passaram para os cursos técnicos. Como devolver agora? Quem é que vai querer perder para devolver isso agora? (Entrevistado 6).

Era uma briga difícil. Porque tu tinhas que harmonizar os interesses tanto do médio propedêutico quanto do técnico. E como tu harmonizas esses interesses depois dessa ruptura? Porque há uma ruptura! Como é que tu joga com isso? Mas eu acho que a escola, e aí eu te diria assim, eu acho que ela fez a sua parte e fez bem o tema! Porque as nossas escolas, elas são muito competentes, são muito eficientes e têm um bom grupo de professores! Apesar da resistência de grande parte. (Entrevistado 7).

As pessoas ficaram mais, talvez assim na minha área lá, ficaram muito preocupadas com carga horária. Mas também houve avanços. Eu vi que teve cursos que trabalharam para ter sociologia do trabalho. (Entrevistado 8).

Como é possível observar nos relatos, os debates foram intensos para reorganizar os conteúdos e a carga horária, visto que se estabeleceu um conflito entre as áreas. Com a ruptura anterior provocada pelo Decreto nº 2.208/1997, as áreas de ensino se tornaram independentes e definiram seus espaços. Assim, para estabelecer uma nova conexão era preciso romper estas barreiras, o que exigia renúncias das

partes. Isso remete ao questionamento do entrevistado E6: “quem vai querer perder para devolver isso agora?”

Logo, os espaços ocupados, seja no âmbito físico ou da política organizacional, são também constituintes de uma identidade e de uma memória individual e coletiva. Deste modo, como assevera Pollack (1989), a tarefa de enquadrar a memória se baseia nos dados fornecidos pela história. Este material, sem dúvida, pode ser interpretado e relacionado a uma variedade de referências, orientado não só para preservar as fronteiras sociais, mas também para alterá-las. Esse trabalho constantemente reinterpreta o passado em alinhamento com os desafios do presente e do futuro.

O Decreto nº 5.154/2004 manteve as formas de oferta de ensino concomitante e subsequente, as quais já estavam previstas no Decreto nº 2.208/1997, cujas dificuldades permaneceram aquelas mesmas já evidenciadas no período de implantação deste. Na forma integrada, alguns obstáculos emergem a partir da complexidade existente na própria composição das turmas:

Tu tens o aluno que tem mais dificuldade, ele tem que ter um atendimento diferenciado. Tu tens que nivelar ele com os alunos que vêm de outro segmento. Quer dizer, não adianta tu quereses botar tudo dentro da mesma sala: “ah, agora é integrado...” bota tudo dentro da mesma sala... tem um grupo de alunos ali que vai abandonar. Não tem como sobreviver. E o professor, ele não trabalha, ele não nivela por baixo, ele nivela por cima o seu conteúdo, trabalhado em cima! “Eu tenho que dar esse conteúdo, os outros que se virem.” Entendeu? Então a coisa vai de qualquer jeito. Então eu acho que esse é um problema que a gente tem que avaliar. (Entrevistado 7).

Percebe-se que as turmas são compostas por grupos bastante heterogêneos, de alunos que procedem de realidades muito diversas, em que alguns apresentam sólida base conceitual, enquanto outros demonstram pouca apropriação de conhecimentos básicos, o que reflete a qualidade da formação obtida anteriormente. Conforme destaca o Entrevistado 7, essa realidade exige um olhar especial de todos os agentes envolvidos no processo educativo, a fim de não incorrer na exclusão escolar. Nesta perspectiva, Porto Júnior, Del Pino e Amaral (2009) advertem que, mesmo com o alto nível de exigência imposto pelos processos seletivos da instituição, aos quais os estudantes são submetidos, a evasão e a repetência persistem como elementos inerentes ao processo escolar, confirmando a sua existência não como uma anomalia, mas como um componente da dinâmica do sistema.

4.3 Barreiras à Integração

De acordo com Moura (2007), os esforços em torno da integração curricular têm como finalidade a busca pela superação da divisão capitalista do trabalho, que se reflete na distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para isso, é necessário assumir a concepção do trabalho como princípio educativo, o que se estabelece por intermédio da união entre teoria e prática. Deste modo, verifica-se que mesmo com uma legislação mais flexível, que possibilite maior articulação entre as áreas, emergem alguns obstáculos que prejudicam a concretização de uma efetiva integração. Sendo assim, esta categoria de análise reúne temas que discorrem sobre as barreiras encontradas na realização dos currículos integrados no *Campus Pelotas*.

4.3.1 Barreiras à Integração antes do decreto 2.208/1997

É comum ouvir durante as entrevistas a expressão “curso integrado antigo”, ou somente “curso integrado”, em referência aos cursos técnicos realizados durante a vigência da lei nº 5.692/1971 e, portanto, antes da implementação do Decreto nº 2.208/1997. Os instrumentos normativos à época não abarcavam este conceito, embora pudesse ocorrer alguma articulação entre as áreas propedêutica e técnica. Todavia, o que as entrevistas indicam, ainda que a formação técnica pudesse ser obtida simultaneamente com o ensino médio, é que não havia uma relação curricular sistêmica entre elas, de relação dos conteúdos:

E penso muito que existiam barreiras. Eram núcleos muito duros! Então o que era por exemplo do curso, era do curso! O que era da área de Matemática era da Matemática, o que era do Português, era do português! Então, tu tinhas que dar os teus conteúdos sem te preocupar muito com o resto. Não havia iniciativa de relacionar, de fazer trabalhar, de ativar isso. Não que eu me lembre, assim institucionalmente não, não tinha esse trabalho. (Entrevistado 3).

Logo, é possível perceber que as áreas disciplinares se apresentam de forma bastante reservada, não estabelecendo uma comunicação com as demais disciplinas, o que caracteriza uma barreira às iniciativas de integração. Na concepção de Moura (2007), os cursos integrados devem constituir suas matrizes curriculares considerando um núcleo comum, uma parte diversificada, de formação profissional e de prática profissional. Estes núcleos, no entanto, na visão desse autor, não devem formar

compartimentos estanques ou módulos isolados; mas sim, buscar por meio de projetos interdisciplinares ou outras metodologias, o diálogo entre as disciplinas. Entretanto, estas premissas não são identificadas na Lei nº 5.692/1971, a qual dispõe no artigo 4º que os currículos terão somente um “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. (Brasil, 1971, p.1). Portanto, ainda que o tema da integração pudesse pautar algumas discussões ou iniciativas neste período, estas eram esmorecidas pela legislação ou pela cultura organizacional.

4.3.2 Barreiras à Integração na vigência do Decreto nº 5.154/2004

As concepções imanentes ao ensino integrado, segundo Ramos (2008), o direcionam para uma educação que sintetize humanismo e tecnologia, cujas finalidades agreguem a preparação para o trabalho técnico, iniciação científica, acesso à cultura e estudos aprofundados. Esta perspectiva pressupõe a formação de sujeitos emancipados, capazes de compreender a realidade do mundo ao seu entorno e de construir projetos de transformação social em meio às contradições do sistema capitalista.

Desta maneira, ainda que a implementação do Decreto n.º 5.154/2004 tenha conduzido à possibilidade de oferta do ensino técnico juntamente com o ensino médio, sobre uma nova filosofia educacional, na perspectiva da formação humana integral, isso não implicou necessariamente em sua efetiva concretização, visto que algumas barreiras emergem no percurso de sua realização.

Ante esta contingência, as entrevistas permitem compreender que uma das grandes barreiras que se apresentam a uma efetiva prática curricular integrada no IF Sul *Campus* Pelotas consiste em sua própria estrutura física e organizacional:

Acho que isso é uma coisa importante para a gente contextualizar, porque é uma escola grande. Com esse formato de organização é muito difícil fazer trabalhos articulados nessa estrutura. Com essas áreas grandes e com as pessoas cada uma em um canto do *campus* que é grande. Então, isso dificulta bastante essas atividades de articulação entre os cursos e as áreas. Dá para dizer que são quase espaços isolados. Então isso é uma coisa importante nesse contexto de integração aqui do *campus*. (Entrevistado 4).

Nós temos aqui um *campus* grande, muito complexo, com muitas

coordenadorias afastadas entre si. Nós temos muitos docentes, muitos servidores, nós praticamente não nos conhecemos e, muitas vezes, a gente nem sabe quem é tal colega. Trabalhamos às vezes no mesmo semestre, e não conhecemos o colega de alguma disciplina. (Entrevistado 5).

Essa estrutura que a gente tem, de cada professor de curso técnico estar dentro da sua coordenadoria, cada professor de área da formação geral estar dentro da sua coordenadoria e nunca sentarem para conversar, a não ser em conselhos de classe e, muito rápido, inviabiliza o integrado. (Entrevistado 6).

Conforme já foi demonstrado, o *Campus Pelotas* é composto por uma grande área física, mas, além dessa relevante edificação, apresenta igualmente uma estrutura organizacional expressiva e complexa formada por diversas diretorias, departamentos, coordenadorias, entre outros setores responsáveis pelas atividades acadêmicas. Assim, de acordo com as entrevistas e conforme demonstram os dados já evidenciados, verifica-se que esse relevo institucional exerce influência sobre a cultura organizacional levando a um intrincado relacionamento entre as diversas áreas, o que compromete a realização de muitos movimentos, sobretudo o que tange as relações curriculares.

Conforme Ciavatta (2005), a respeito das oportunidades trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004, há muitos debates quanto à sua eficácia em promover uma legítima integração. Para a autora, a integração curricular que se almeja exige que a formação geral se torne parte indissociável da educação profissional em todos os campos em que ocorre a preparação para o trabalho. Neste aspecto, o Entrevistado 6 destaca que é importante questionar a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado, contemplada pelo decreto e a viabilidade de oferta dos ensinos médio e técnico com matrícula única. A proposta pedagógica do ensino médio integrado é contra hegemônica, o que, segundo seus defensores, o apresenta como uma travessia para uma educação politécnica. Baseia-se no trabalho como princípio educativo, na politecnia, na formação omnilateral ou integral. Dessa forma, para que se concretize a prática integradora, é necessário antes de tudo, se apropriar dos fundamentos geradores desta proposta e atender aos pressupostos que a caracterizam e constituem. No processo de sua materialização, é possível observar que houve avanços e retrocessos, pois as entrevistas apontam que algumas complexidades inerentes à realidade dos Institutos, como a excessiva carga horária docente e a atuação destes em vários cursos e níveis de ensino dentro da própria instituição, serviram de obstáculo à integração:

Eu considero que tem avanços e retrocessos nesse processo de busca de integração. Algumas situações de complexidade do trabalho nos Institutos dificultam um pouco. Professores com uma enorme carga horária de trabalho, em vários níveis de ensino, às vezes dificulta um trabalho de integração, que exige a troca de informações e de experiências entre professores das diferentes áreas. (Entrevistado 6).

Um professor da cultura geral dá aula em mais de um curso, então ele não conseguiria toda semana ir na reunião, por exemplo, da Eletrônica ou da Edificações. Então ele tem que se dividir, ele tem as reuniões deles e de tempo em tempo, ele vai numa reunião onde ele dá aula. No conselho de classe sim, daí eles participam todos juntos no curso onde eles estão dando aula. (Entrevistado 3).

Mas isso também, talvez pelo tamanho e pelos professores das áreas trabalharem em vários cursos, isso talvez demandaria um estudo gigantesco. (Entrevistado 8).

A Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 2º, define os Institutos Federais como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. (Brasil, 2008, p. 1). Com esta nova institucionalidade os docentes do Instituto passaram a se integrar à carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, devendo atuar nestas dimensões, ou seja, do ensino médio técnico ao ensino superior. Além disso, o artigo 7º da mesma lei estabelece como objetivos para os Institutos, a realização de formação inicial e continuada de trabalhadores, a realização de pesquisas aplicadas e as atividades de extensão. O fato é que, grande parte do trabalho docente já é comprometido com a execução destas atividades previstas na legislação. Soma-se a estas demandas algumas rotinas administrativas, planejamento, reuniões, entre outras. Logo, observa-se que não é tarefa simples inserir neste processo uma articulação entre as diferentes áreas do ensino no intuito de promover relações curriculares integradoras.

Em consequência disso, alguns relatos sugerem que as urgências do dia-a-dia acabam se impondo e frustram outras possibilidades de trabalho. Dessa maneira as discussões acabam limitando-se à esfera administrativa:

Eu vejo assim que a gente vem perdendo alguns espaços, ficando muito nas discussões administrativas, de informativos, de várias coisas e perdendo, deixando de fazer as discussões pedagógicas. Porque esse é um momento rico de discussões. (Entrevistado 8).

As demandas do dia a dia, aquelas urgências, elas acabam dominando as

nossas iniciativas. E no âmbito da reitoria também me parece que essa questão não é uma questão muito presente. Eu acho que os *Campus* novos, que já surgiram com uma outra proposta e já tem uma ideia mais voltada para a integração, talvez isso esteja mais presente. Eles são muito menos complexos. Do ponto de vista da grandeza (dimensão) deles. Mas aqui no *Campus* Pelotas essa discussão ela praticamente desapareceu. Embora muitas pessoas estejam envolvidas com isso nas suas pesquisas, na sua militância, e falem sobre isso, mas nós não conseguimos realmente fazer uma discussão que envolva todo o *campus*. Nem a instituição. (Entrevistado 5).

Como é possível perceber, a possibilidade de refletir e criar debates que possam instigar ações articuladas em favor de uma integração curricular ficam comprometidas diante das diversas atividades que demandam e absorvem a jornada dos trabalhadores docentes no *campus*, de modo que, como destaca o Entrevistado 5, tal discussão praticamente desapareceu.

Em relação à carga horária docente, um outro agravante foi a Portaria nº 983/2020, que dispõe sobre a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal. Este instrumento se articula com as novas diretrizes para enquadrar a educação profissional às normativas do novo ensino médio, além de prever um aumento da carga horária média do professor:

Nós temos hoje a 983, que coloca uma carga horária docente muito maior do que se tinha antes, para ensino, dentro da sala de aula. Bem, se nós queremos ser uma instituição com a complexidade que ela tem, inclusive podendo trabalhar nos vários níveis de ensino, nós temos que ter espaço para discutir o que a gente vai fazer dessa instituição. (Entrevistado 6).

No entanto, os espaços de debate e discussões no *campus* ficam restritos, os cursos realizam as suas reuniões, pautam suas necessidades, articulam suas ações de maneira independente; e as áreas, por sua vez, agem de forma semelhante:

E hoje é difícil de fazer as reuniões sistemáticas, como os cursos fazem reuniões todas as semanas, as áreas também fazem todas as semanas, separadamente. Eventualmente, as áreas conseguem um horário para fazer em conjunto, quando o curso que tem alguns professores, com o pessoal da área técnica. (Entrevistado 3).

Esta relação fragmentada entre as áreas do *campus* remete aos estudos de Silva (2019) ao advertir que, na busca por atender às necessidades sociais de modo prático, e nisso se incluem as formas de relações no trabalho, o indivíduo direciona suas ações para criar uma representação simplificada da realidade que lhe proporcione familiaridade, facilitando a interação com o ambiente cotidiano.

Logo, é possível compreender que do ponto de vista pragmático é mais conveniente que as áreas estabeleçam relações e articulações entre si mesmas. Todavia, para estabelecer uma efetiva integração é necessário que estas áreas se apropriem das recíprocas necessidades. Para tanto, seria necessária uma alteração estrutural no sentido de lotar professores da formação geral nas coordenadorias dos cursos, conforme sugerem as entrevistas:

Eu sempre acho o seguinte: quer integrar? Bom, então o curso de Eletrônica tem que pegar professores de Física, Química, Biologia, Matemática. Tu tens que ter dentro de um departamento ou de um curso chamado Eletrônica. Hoje tu tens a Coordenação de Física, Coordenação de Química. Elas são isoladas e muitas vezes elas não conversam entre si. Então, se tu tivesses, talvez os professores de cultura geral dentro do curso A, B, C e D, distribuídos, talvez aí tu conseguisses fazer uma integração. (Entrevistado 7).

Eu vejo assim: para tu teres o integrado, tu tens que também se apropriar do curso que tu vais trabalhar. Se eu vou mexer com Química, eu tenho que entender a dinâmica do Curso de Química. Mas me parece assim, no meu ponto de vista, que isso não ocorreu. Mas talvez fosse uma coisa que tivesse que avançar. Olha, tal grupo vai trabalhar nesse curso... e fixar esse grupo com esses cursos. E que tu não fiques só nas reuniões de área. Que tu participes das reuniões lá nos cursos para entender como é que funciona. Porque, na verdade, se tu és integrado, tu és professor do curso também. Não é porque tu estás na área, em uma parte física da escola, fora do espaço específico do curso, que tu não és professor do curso. Tu és professor do curso. (Entrevistado 8).

Em vista disso, mesmo com a possibilidade de integração oficializada por meio do Decreto n.º 5.154/2004, esta fragmentação e distanciamento entre as áreas de ensino no *campus* constitui uma barreira à integração, e não permite avançar na superação do histórico dualismo educacional:

Se manteve o mesmo conteúdo que se trabalhava separado, não mudou. Talvez se tenha modificado alguma coisa em tamanho de conteúdo, alguma coisa em função de carga horária, de algo assim, mas não de mudança para integrar... eu estou falando da minha área né? Então eu não percebi isso assim. (Entrevistado 8).

Particularmente, acho que não, que a integração promovida pelo Decreto 5.154/2004 ainda não contribuiu para superar o dualismo na educação. Eu acho que hoje nós ainda continuamos com essa dualidade. Embora, como é que eu vou te dizer, embora a gente não assuma isso de fato. Continuam com o nicho do ensino médio e o nicho do ensino técnico, cada um no seu lado, cada um desenvolvendo as suas atividades e pouca conversa entre um e outro. (Entrevistado 7).

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010 define a organização curricular como resultado

de uma política cultural, uma vez que o currículo é a consequência de uma seleção e produção de saberes, imerso em um conflituoso campo de produção cultural, de confronto de ideias, diferentes concepções de conhecimento e aprendizagem e divergentes formas de compreender e projetar o mundo. Nestes termos, o Parecer considera que as políticas curriculares não podem ser assumidas como propostas e práticas restritas aos documentos escritos, mas compreendidas como processos de planejamento que incluem as vivências reconstruídas nos diversos espaços e nas múltiplas facetas do corpo social da educação.

Nesta perspectiva, a cultura curricular evidenciada no *Campus* Pelotas reflete as características de uma estrutura organizacional profundamente sedimentada na tradição, e que se funde com a própria memória institucional. Assim, no âmbito institucional, práticas constantes consolidam-se nas memórias, replicam-se no tempo e constituem-se como processos permanentes. Dessa forma, “[...] cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização”. (Pollack, 1992, p. 7).

4.4 Reação Diante das Reformas

Ricoeur (2007) afirma que o ato de narrar não é uma ação exaustiva, pois não é possível lembrar-se de tudo, ao mesmo tempo em que não é possível narrar tudo. Sendo assim, toda narrativa contém uma perspectiva seletiva, entre o que se materializa na memória e o que recai no esquecimento. Nesse escrutínio das lembranças, verifica-se em alguns relatos, o fluxo de uma memória crítica em face das mudanças impostas pelas reformas, que demonstra o posicionamento adotado diante da urdidura histórica. Desse modo, a presente categoria busca averiguar a postura do grupo de docentes do *campus* Pelotas ante às mudanças estabelecidas por força das reformas implementadas.

4.4.1 Postura perante a reforma imposta pelo Decreto n.º 2.208/1997

As entrevistas permitem observar que no *Campus* Pelotas não houve um movimento sistêmico de resistência ante a implantação do Decreto n.º 2.208/1997. Ainda que algumas coordenadorias ou setores demonstrassem não concordar com a nova normativa, no âmbito institucional, apenas o Sinasefe (Sindicato Nacional dos

Servidores Federais) mobiliza um esforço de resistência com maior robustez em relação a esta reforma:

Quem pontua algum movimento de resistência é o sindicato, entende? É o Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais) que consegue ainda demandar algumas questões. Na época, talvez eu não tivesse a mesma consciência política que eu tenho hoje. Talvez eu não tenha percebido isso, mas eu tenho muito claro que, quem consegue sustentar algum movimento de resistência é o sindicato. (Entrevistado 4).

Olha, tinha alguma resistência, sobretudo do sindicato, do Sinasefe. Essa resistência se deu em nível nacional, mas com mais força em alguns lugares e menos força em outros. Um exemplo de resistência foi o Rio Grande do Norte, que resistiu muito à implementação do 2.208. Aqui se teve uma postura muito adesionista ao governo, né? Então se teve resistência, mas só que não foi tão grande aqui. (Entrevistado 6).

As pessoas tinham resistência, a gente ia convencer, a gente tinha que pedir para dar um tempo, vamos ver... Enfim, foi muito, foi uma época difícil, olha! Então, a resistência foi grande. Ela foi grande e ela foi por parte da comunidade docente muito imensa. (Entrevistado 7).

Eu acho que sempre tem resistência, né? Sempre tem, eu acho assim. Mas como tem que fazer, não tinha muita alternativa. Essa era uma discussão que me pareceu, quando chegou com um material pronto, já veio para ser implantado. Eu não sei se foram todas as instituições que implantaram de imediato, assim como acontece hoje né? (Entrevistado 8).

No percurso histórico das lutas pela educação, verifica-se que os movimentos de resistência são mais fortemente sustentados pelos sindicatos e demais órgãos vinculados às lutas do ensino. Embora algumas instituições, como exceção, consigam demonstrar uma postura firme de resistência, como o exemplo citado pelo Entrevistado 6, no caso do CEFET do Rio Grande do Norte, hoje Instituto Federal. A postura do *Campus* Pelotas foi mais de adesão à reforma do que de resistência, visto que a gestão, mediante suas razões, acreditava na reforma:

Na verdade, o CEFET aqui, que hoje é o Instituto, ele entrou de cabeça na reforma. A nossa diretora de ensino na época e o nosso diretor eles acreditavam na reforma. Então, enquanto em outras instituições, o pessoal fez movimento de resistência, aqui a gente entrou de cabeça na reforma. (Entrevistado 4).

A história da educação no Brasil sempre foi um campo de disputas e que não sinaliza para um projeto consistente de transformação e construção social. Todavia, alguns movimentos na atualidade, por suas pautas ideológicas ou econômico-

financeiras, querem a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Na história recente do país, durante o governo Bolsonaro (2019-2022), uma série de ataques ao sistema de ensino público foi dirigido, conforme aponta o ANDES-SN (2019), em carta aberta à sociedade. Por meio desse documento, a entidade destaca os cortes de verbas para as instituições de ensino ocorridos neste período, que somaram um total de 5,8 bilhões, intensificando a precariedade do ensino. De acordo com este documento, somente na área da ciência e tecnologia houve um corte de aproximadamente R\$ 2,132 bilhões, o que inviabiliza a realização de pesquisas e sequestra a autonomia da produção do conhecimento.

Para o ANDES-SN (2019), o interesse por trás destas medidas é entregar as universidades para a iniciativa privada. Além disso, nesse período, não houve qualquer anúncio de políticas mais consistentes e socialmente referenciadas, dirigidas para a educação brasileira. Adiciona-se a isso o fortalecimento de movimentos como o “Escola sem Partido”, “Todos pela Educação”, que fazem um grande lobby junto aos governos e representantes do legislativo a fim de defenderem suas pautas, sejam por questões de viés ideológico ou de interesses financeiros e de mercado. Por outro lado, alguns movimentos devem servir de estímulo aos trabalhadores da educação, a fim de aderirem a uma postura de luta em defesa dos seus direitos, como foi o caso do movimento de ocupação das escolas, promovido pelos estudantes no ano de 2016, e que tomou uma grande proporção nacional. Entretanto, ao longo da história, é a mobilização das entidades representativas de classe que sustenta de forma mais efetiva os protestos e que levam às ruas a defesa da educação pública.

4.4.2 Resistência quanto à proposta de integração

As entrevistas indicam também que houve no *campus*, em alguma medida, certa resistência quanto à adesão à proposta da integração após a implantação do Decreto n.º 5.154/2004. Conforme o Entrevistado 4, ao narrar as discussões referentes ao retorno dos cursos compostos por componentes propedêuticos e técnicos, essa opção não representava uma posição majoritária no *campus*, já que algumas áreas definem desde o início dos debates que vão oferecê-la e outras que não querem aderir a ela:

Então a gente tem um movimento de resistência ao integrado aqui no *campus*

e vou te dizer assim, na própria rede como um todo eu não diria que o ensino integrado é majoritariamente a opção. Talvez hoje mais na rede. Mas eu me lembro que eu participava de algumas reuniões na época da Pró-reitoria de Ensino, umas reuniões do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e era visível que determinados institutos na época, eles eram viúvas do 2.208, pela fala das pessoas. Então, assim, é um processo de disputa, entende? E aqui foi um processo de disputa e tinham questões estruturais. (Entrevistado 4).

Neste sentido, observa-se que muitos desafios se impõem à construção de currículos que correspondam às necessidades da sociedade e também que se tornem atraentes aos jovens da atualidade. Entretanto, com relação ao desenvolvimento de uma efetiva integração curricular, Antunes e Padilha (2010) advertem que algumas medidas são fundamentais para enfrentar seus desafios atuais, como a adaptação dos currículos à realidade tecnológica e digital, por meio da permanente revisão de conteúdos e metodologias de ensino. Além disso, a resistência à mudança nas práticas pedagógicas é um fator a ser encarado a partir da adequada formação docente e reestruturação do ambiente educacional, o que demanda empenho organizacional e comprometimento pessoal:

Os desafios para a inovação pedagógica [...] não se resumem à adoção de novas tecnologias, mas requerem uma revisão da formação docente, que deve preparar o educador para atuar em um contexto de constante mudança e interdisciplinaridade. (Leite, 2012, p. 33)

Logo, os desafios que se impõem à formação integrada são diversos, e perpassam por questões legais, culturais, estruturais e institucionais, constituindo uma luta que é de todos: “[...] pensar essa guerra na qual estamos não é apenas um dever, uma responsabilidade, uma obrigação, é também uma necessidade, um imperativo do qual bem ou mal, direta ou indiretamente, ninguém poderia subtrair-se”. (Derrida, 2002, p. 57).

4.4.3 Posicionamentos diante da reforma do “novo ensino médio”

A Lei n.º 13.415/2017 alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando, conforme disposto no seu artigo primeiro o tempo mínimo do estudante na escola, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). Esta normativa estabeleceu uma nova organização curricular, flexibilizando o percurso formativo, contemplando, de acordo com o artigo 3º, uma Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, por meio de itinerários formativos, levando em conta as diversas áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Além disso, conforme dispõe o parágrafo 7º do artigo 3º, os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, contemplando a construção do seu projeto de vida e a sua formação física, cognitiva e socioemocional (Brasil, 2017).

Muitas críticas foram dirigidas a esta nova concepção de ensino introduzida pela Lei n.º 13.415/2017, visto que ao apresentar um currículo flexível, o torna bastante reducionista, tornando questionável a pretensa melhora na qualidade educacional a que se propõe. Neste aspecto, o entrevistado E6 adverte que, ainda que se tenha uma crítica ao formato da educação “conteudista”, esse é um modelo que garante ao menos que os conteúdos estejam inseridos, que sejam abordados. Isso possibilita acesso a conhecimentos, assegura uma formação para as pessoas. Entretanto, esta nova reforma parece, na visão desse entrevistado, trocar este conteúdo por qualquer coisa. Conforme observa, é necessário lutar para que as disciplinas, os conteúdos estejam garantidos:

Estão brigando agora contra a reforma do ensino médio, para tentar garantir que as disciplinas estejam. Mas não é para que cada uma tenha a sua verdade, a sua epistemologia separada das outras, a sua caixinha. Nós temos que observar os processos e os fenômenos com múltiplos olhares. Isso demanda tempo, isso demanda reunião, isso demanda cada um abrir mão da sua realeza, do seu componente disciplinar. (Entrevistado 6).

Outra observação do entrevistado é com relação ao limite de 1.800 horas referido à BNCC, o que considera “[...] um crime com os filhos e filhas da classe trabalhadora, para os quais, às vezes, a escola é o único espaço que eles têm de poder ter acesso aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade, ou seja, a cultura humana” (Entrevistado 6). Destaca ainda que a nova proposta de organização do ensino médio, ao privilegiar determinadas disciplinas, não busca melhorar a qualidade do ensino ou garantir uma boa formação, mas sim responder às estatísticas definidas pelos programas de avaliação do desempenho escolar, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA):

E convenhamos, com ênfase só em Matemática e Português, porque é o que o teste do Pisa cobra. É a pedagogia da estatística. Não é a preocupação com as pessoas conhecerem o mundo de hoje. O mundo tão complexo e que exige cada vez mais uma visão processual e omnilateral, até para poder trabalhar. (Entrevistado 6).

Para Ramos e Paranhos (2022), a luta em defesa do EMI e o seu incentivo, firmado por meio da implantação da Rede Federal, contribuiu para o arrefecimento da pedagogia das competências. No entanto, ela se manteve latente na sociedade e na educação, orientando algumas concepções e avaliações, como o PISA e a BNCC. Sendo que, nesta última, a pedagogia das competências encontra materialidade normativa para a elaboração dos currículos.

Conforme evidencia-se na entrevista, a reforma do novo ensino médio não ocupa uma pauta de discussões no *Campus* Pelotas, visto que este debate não chegou a adentrar na estrutura da instituição, havendo um silenciamento do tema:

Assumimos um certo comodismo, porque de novo foi o Sinasef que pontuou e que, inclusive puxou as discussões e fez lives, enfim, fez formação sobre a reforma do ensino médio. Mas eu acho que aqui no *campus* a gente não fez nenhuma reflexão coletiva. Quer dizer, é uma negação. Eu te diria que a gente faz um processo de negação. Não é uma posição política consistente, entendes? (Entrevistado 4).

Evidencia-se que o debate acerca do tema é protagonizado pelo Sinasefe, além disso, conforme destaca o Entrevistado 4, a postura é de negação e silenciamento, visto que a lei ainda tem um espaço, que permite seguir ofertando o ensino como ele está configurado no *campus*. Observa, ainda, que talvez muitos até desconheçam as mudanças propostas ou, também, que possam considerá-las oportunas:

Então é assim: “ah, temos alternativas porque a legislação, permite, né?” A legislação, de certa forma, tem um espaço vazio ali onde pode seguir ofertando o ensino médio integrado. Enfim, é uma negação, entende? A maioria das pessoas nem sabe direito o que é a reforma do ensino médio, a BNCC, possivelmente. E talvez, a gente pudesse pensar que teria gente que acha que deve implantar a BNCC, porque afinal de contas tem o Enem, os alunos vão fazer vestibular, vão fazer Enem, vão fazer processo seletivo. (Entrevistado 4).

Conforme Machado (2021), a reforma proposta por meio da Lei n.º 13.415/2017 coloca o ensino médio no caminho oposto às concepções vigentes até então, cujas perspectivas direcionavam para a formação integral, para o incentivo ao EMI e a Politécnica. Essa normativa, caracteriza-se pela lógica do mercado, pela fragmentação do percurso escolar, estabelece ainda uma redução da formação de base mediante a definição de uma lânguida parte comum e admite também que profissionais não

habilitados formalmente possam exercer a docência, mediante uma concepção de notório saber.

4.5 Contexto Político e Econômico

Saviani (2017) afirma que o modo de produção capitalista constitui a sociedade do mercado, impondo ao corpo social um conjunto de relações e um arranjo, que refletem uma imensa e complexa superestrutura representadas pelas formas políticas, jurídicas e ideológicas, necessárias ao contexto, para a organização da ordem produtiva. Nesta perspectiva, os postulados ideológicos vigentes que ocupam as posições de poder em determinado período ajustam as políticas econômicas e sociais de acordo com os princípios aos quais se vinculam. Assim, nesta categoria de análise, busca-se verificar os reflexos para o *Campus Pelotas*, dos direcionamentos políticos e econômicos adotados no período em estudo.

4.5.1 Conjunções históricas da reforma promovida pelo Decreto n.º 2.208/1997

A justificativa apresentada pelo MEC, para sustentar a reforma promovida pelo Decreto n.º 2.208/1997, segundo Oliveira (2004), fundamentava-se na necessidade de adaptação à suposta “sociedade do conhecimento”, na qual o volume de informações encontra-se em permanente crescimento, demandando uma revisão na formação escolar, que perpassa pela aquisição de conhecimentos básicos e aprimoramento da habilidade de utilizar diferentes tecnologias. Esse novo paradigma, destaca a importância de saber buscar, analisar e selecionar informações, ao invés de apenas memorizá-las.

Entretanto, de acordo com Moura (2005), a reforma promovida na educação profissional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, surgiu como parte de um grande projeto de privatização do estado brasileiro, em atenção às políticas neoliberais hegemônicas dos países de capitalismo avançado. Deste modo, a LDB promulgada em 1996 permite encontrar na esfera educacional o terreno fértil para o avanço da economia de mercado. As características desse programa de enxugamento do estado são evidenciadas nos relatos:

Aquele período ali do Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, ele

foi um período difícil! Na época eu trabalhava, tinha uma coordenação no setor de manutenção aqui, a gente tirou as lâmpadas do corredor, reduziu as lâmpadas do corredor porque não tinha dinheiro para custeio nem para pagar a luz, entende? Então, foi um período bem difícil, assim do ponto de vista, porque o projeto era de privatização, de privatização das instituições, então todo o processo de privatização se justifica a partir de um sucateamento. (Entrevistado 4).

Havia uma preocupação com as propostas de estadualização ou privatização, então a política governamental naquele período não era favorável, principalmente à ideia de uma Formação Integral no âmbito da Rede Federal. (Entrevistado 5).

O governo Fernando Henrique é o governo que estabelece as normas da OMC¹⁶ no Brasil, estabelece lei de patentes, estabelece que o Brasil deveria importar tecnologia e não desenvolvê-la aqui, é o governo das privatizações, né? Do estado mínimo. (Entrevistado 6).

O 2.208, ele vem num contexto político bastante difícil, E talvez esse foi o grande, um dos grandes problemas que a gente enfrentou. Porque foi uma época, no governo Fernando Henrique Cardoso, de políticas neoliberais. O governo Fernando Henrique Cardoso deixou o servidor público oito anos sem aumento salarial! Eu era diretor da escola, isso aqui era inimaginável naquele período. Tinha uma lâmpada aqui e outra lá nos fundos. Porque a cada semestre, a cada ano, a gente recebia... “Olha para pagar a energia elétrica no mês que vem tu vais ter que reduzir em 200% a tua conta atual”. (Entrevistado 7).

Percebem-se, portanto, as dificuldades de manutenção e o viés de sucateamento do *campus* neste período, o que corrobora com as estratégias privatistas, intrínsecas aos princípios neoliberais postulados pelo governo. Assim, de acordo com Ramos (2014), para alcançar um consenso acerca da suposta urgência de reformar a educação profissional no Brasil, mediante o Decreto nº 2.208/97, predominaram as críticas em relação ao custo da formação profissional de nível médio e à alegada elitização desse modelo de ensino, sobretudo nas instituições federais. O que vem ao encontro do exposto na entrevista:

Então os argumentos são diminuição do custo, a questão de que os técnicos tinham capacidade maior do que a exigida para um país de capitalismo dependente como o Brasil, e a principal delas, que até hoje acaba sendo importante nos debates educacionais e que eu acho uma balela, é que os estudantes que escolhem com 13-14 anos uma habilitação para fazer a etapa final da educação básica tem que seguir o resto da vida nessa área. Eu acho que se a educação, principalmente a básica, não for para a liberdade de escolhas, ela não é educação. (Entrevistado 6).

Conforme Cunha (1995), o diagnóstico proferido pelo governo para a realidade

¹⁶ OMC – Organização Mundial do Comércio.

educacional brasileira a considerava pela ótica do fracasso. Nesta mesma perspectiva enquadrava-se o ensino técnico, o que ratifica o desapareço do governo em relação a essa modalidade de ensino, considerando-o oneroso, além de servir ao benefício de poucos. Segundo o autor, neste período também foi rechaçada qualquer hipótese de ampliação da rede de escolas técnicas federais.

Em conformidade com a estratégia de reforma das atribuições do estado, Campello (2006) assegura que, no bojo dessas reformas, o poder executivo buscou garantir também a obtenção de receitas substanciais e próprias, além da progressiva independência financeira e administrativa dos CEFET, com o objetivo de que essas instituições pudessem avançar gradualmente com os seus próprios recursos. Dessa maneira, o governo se utiliza da “Cefetização” para garantir a reforma, e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para financiá-la. Neste sentido, conforme demonstra o entrevistado E6, as escolas ficavam condicionadas a aderir à reforma para garantir os recursos necessários à realização das suas atividades:

Então uma parte, a questão de virar CEFET e poder ter cursos superiores, quem não aderisse a reforma não conseguiria virar CEFET. A questão de verba do PROEP, quem não entrasse não teria verba nem para comprar componentes, nessa época não tinha dinheiro para nada. Basta ver que a gente ficou oito anos sem reajuste salarial. (Entrevistado 6).

Segundo Moura (2005) o governo procurou por meio do PROEP reestruturar a rede federal a partir da sua oferta educacional, da sua gestão e das relações com as empresas, no intuito de torná-la competitiva no mercado educacional. Assim, a rede federal teria condições de aumentar a sua capacidade de autofinanciamento, eximindo gradativamente o Estado da responsabilidade de seu custeio. Ao mesmo tempo, Saviani (2007) destaca que algumas políticas adotadas foram inicialmente forçadas pela pressão das agências internacionais de financiamento e suas exigências. Contudo, posteriormente, acabam sendo adotadas de forma voluntária pelas elites econômicas e políticas dos países da América Latina, perdendo assim sua natureza inicial de imposição externa.

4.5.2 Conjunções históricas da reforma promovida pelo Decreto n.º 5.154/2004

Moraes e Dimer (2019) compreendem que a partir do Decreto n.º 5.154/2004 a EPT obtém um avanço substancial, que é materializado com a criação dos Institutos

Federais mediante a promulgação da Lei 11.892/2008. A criação dos Institutos Federais, por sua vez, possibilita aos estudantes brasileiros a expansão da oferta do ensino profissionalizante, no qual está contido o ensino técnico integrado ao ensino médio, que configura uma alternativa ao ensino exclusivamente propedêutico, dominante nas outras redes públicas de educação. Com o redirecionamento das políticas governamentais neste período, o contexto se torna mais favorável à rede federal e conseqüentemente para o *Campus Pelotas*, conforme é possível observar:

Durante o período, naquela estruturação da expansão ali, da expansão da educação, enfim, que leva à criação dos institutos, a gente não teve falta de recursos. Foi um período bem favorável para as instituições, sem dúvida nenhuma, não é? A gente não teve grandes problemas neste aspecto. Recolocamos as lâmpadas nos corredores! (Entrevistado 4).

Havia muitos investimentos e uma preocupação com o papel, digamos assim, com a função social da instituição, com a perspectiva de uma instituição democrática, de um ensino integrado, com princípios filosóficos baseados na formação integral. Então, essas discussões todas e a política educacional nesse momento, para mim foram muito importantes. (Entrevistado 5).

Cabe destacar que neste período, o governo federal passa a compreender o potencial estratégico das instituições federais de ensino técnico e tecnológico, inserindo em sua agenda uma proposta de expansão da rede federal, a fim de reestruturar e ampliar a sua capacidade (Brasil, 2010). As perspectivas desse momento direcionam não só para um novo aporte às instituições, mas também para uma educação com vistas à formação omnilateral, humana e integral. Neste sentido, os institutos federais se constituem como um espaço de educação democrático e posicionamento contra-hegemônico:

Eu considero que os institutos atuais são espaço onde a gente tem mais chances de ter um discurso contra-hegemônico com fôlego. Os institutos, eles são muito sensíveis às políticas públicas do seu entorno. Então a gente perdeu espaço nessa luta por hegemonia dentro das instituições. Mas mesmo assim, dentro dos nossos institutos, pela autonomia que temos, que nos permitiu não implementar a reforma do ensino médio e tudo mais, é um espaço privilegiado de luta contra-hegemônica. (Entrevistado 6).

4.6 Formação Docente e Material Didático

Se a educação é a força propulsora da construção social, o professor é a engrenagem fundamental na consubstancialização do processo ensino-

aprendizagem, constituindo a interface entre o conhecimento e o educando. Entretanto, evidencia-se que a formação docente, sobretudo com relação à EPT, não caracteriza uma pauta consistente nas políticas educacionais implementadas. Machado (2011) observa que, historicamente, a formação de professores para a EPT é marcada por improvisações e por regulamentações precárias a título da anuência para o exercício da docência nessa modalidade de ensino. Sendo assim, nesta categoria de análise, busca-se evidenciar os esforços de formação para os professores, bem como de produção de material didático, na perspectiva de subsidiar a prática pedagógica no *Campus Pelotas* em face das reformas realizadas.

4.6.1 Iniciativas de formação docente no período anterior ao Decreto 2.208/97

Os estudos de Minayo (2014) indicam que as sociedades humanas vivem o presente, carregando consigo as influências do passado. E, assim, projetam o futuro, que traz em si, dialeticamente, as marcas pregressas, resultando em uma contínua reconstrução do conhecido e da novidade que emerge. Dessa forma, as práticas escolares se demonstram tímidas em inovações e acabam por refletir experiências já produzidas, adequando-se aos instrumentos normativos vigentes do momento. Neste aspecto, no que tange a formação dos professores ou a inserção de recursos que os subsidiem para a adaptação diante das reformas empreendidas, evidenciam-se algumas iniciativas, porém não muito persistentes sob o ponto vista político e organizacional:

A gente tem tido poucos processos de formação assim, bem articulados e bem consolidados e persistentes no tempo. A gente tem algumas ações de formação, mas elas são muito pouco persistentes no tempo. Nós tínhamos um setor de Coordenação Pedagógica, até que um determinado momento ele era mais articulado, enfim, fazia mais ações de formação. Mas eu acho que isso tem muito pouco hoje. Eu não sei se é hoje, ou se é meio que sempre assim, por essa dificuldade do tamanho das diferentes áreas. (Entrevistado 4).

Conforme demonstra o excerto da entrevista, o setor pedagógico do campus assumia o protagonismo das iniciativas de formação, contudo observa que esta prática foi arrefecendo com o tempo. Ao observar que atualmente existem poucas ações formativas, o entrevistado remete-se ao passado, avaliando que na verdade foi sempre assim, que persistem as mesmas dificuldades e se mantém a mesma

dinâmica e as mesmas posturas.

Contudo, neste período, havia um programa de formação docente para diplomados em curso superior e também para técnicos de nível médio. Estes cursos eram estruturados em dois níveis distintos, conforme a respectiva habilitação, com o objetivo de oferecer uma complementação pedagógica e possibilitar a estes profissionais o exercício da docência:

Os cursos de Esquema I e Esquema II eram os cursos de formação pedagógica na época. Era dado em convênio, teve com a própria Universidade Federal daqui de Pelotas, como depois com o CEFET do Paraná. Formou várias turmas de professores aqui, que não tinham essa parte da Licenciatura, sejam os engenheiros, como também o pessoal que tinha só o curso técnico. Podia fazer o Esquema II, que te davam tipo uma “mini engenharia”, um pouco da cultura específica de cada área, como também dava toda a área da educação, psicologia da educação, da pedagogia, avaliações. (Entrevistado 3).

O que se tinha eram algumas improvisações. Tanto que o curso, que tinha um nome comprido, se chamava Esquema I ou Esquema II. O nome já mais ou menos diz que esse esquema era de algum improviso, né? O Esquema I era para quem já era engenheiro, fazia só as disciplinas de formação pedagógica, num viés muito tecnicista, muito de vídeo-aulas, de treinamento, de sala de aula, de didática. E quem era técnico, fazia o Esquema II, que tinha algumas disciplinas ligadas à parte de engenharia, ligada a essa parte específica, e depois fazia junto com o pessoal do Esquema I, as disciplinas da formação pedagógica. Então essa era a formação. (Entrevistado 6).

Segundo Figueiredo e Ferreira (2023), a Lei n.º 5.540/1968, conhecida como Reforma Universitária, definiu que a preparação dos docentes para o ensino de segundo grau, tendo em vista o magistério das disciplinas gerais ou técnicas, ocorreria em nível superior. Assim, essa normativa motivou o MEC a instituir por intermédio de portarias, os cursos de formação docente para a educação profissional, como foi o programa constituído pelos Cursos Esquema I e Esquema II.

De acordo com Machado (2008), o CFE firmava-se fundamentalmente em pareceres para legislar. Assim, por meio da Portaria Ministerial n.º 339/1970 instituiu os cursos emergenciais que foram denominados Esquema I e Esquema II. Desta maneira, o Esquema I era dirigido aos diplomados em nível superior, submetidos à complementação pedagógica. Já o Esquema II era destinado aos portadores de diplomas do curso técnico industrial de nível médio, que deveriam cursar disciplinas de conteúdos e suas correspondentes, além de cursar também aquelas disciplinas pertencentes ao programa do Esquema I. Ao emitir a Portaria n.º 432/1971 o MEC tratou de fixar as normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de

Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau, ou mais especificamente aos Cursos Esquema I e Esquema II. Na sequência o CFE emitiu uma série de pareceres no sentido de normatizar a política de formação docente para as disciplinas especiais dos currículos de 2º grau. Deste modo, os cursos que foram instituídos a título de formação emergencial acabaram por assumir um caráter permanente.

4.6.2 Iniciativas de formação docente e articulação entre as áreas do ensino no período de vigência do Decreto 2.208/1997

No período de vigência do Decreto n.º 2.208/1997, as entrevistas evidenciam poucas iniciativas de formação, bem como de articulação entre as áreas do ensino, haja vista que este momento foi marcado pela separação entre os ensinos médio e técnico:

A gente não fazia muito essa discussão porque estava separado, não é? Então, no período que eu ingressei, embora fosse no final da vigência do 2.208, não havia essa discussão. Pelo menos na Coordenadoria na qual eu estava inserido. Claro que eu comecei a conhecer esse debate, fazer algumas leituras, mas isso foi posterior. (Entrevistado 5).

Todavia, observa-se que algumas coordenadorias, mesmo que de forma isolada, buscavam promover ações de formação em suas respectivas áreas, a fim de debater atualidades, as inovações da área e compartilhar experiências:

Eu me lembro assim, posso falar pela minha área, que sempre foi uma área muito dinâmica e muito atuante em trazer pessoas para discutir o ensino da Geografia. Nós sempre participávamos de muitos movimentos, tanto da Associação Brasileira de Geógrafos, nós éramos bem envolvidos no que estava se estudando no período, no que estava se trabalhando. E sempre trazendo palestrantes, muitas vezes até junto com a própria Universidade Federal daqui. Nós fazíamos palestras, buscávamos palestrantes, sempre se buscava isso... Depois eu acho que foi se perdendo isso assim. (Entrevistado 8).

O Decreto n.º 2.208/1997 não se demonstrou preocupado com a questão da formação docente. Pelo contrário, conforme destaca Machado (2008), ao levar-se em consideração os dispositivos que o antecederam ele representa um retrocesso com relação ao tema. Este dispositivo admite que as disciplinas do currículo do ensino técnico podem ser ministradas por professores, instrutores ou monitores escolhidos

em razão da sua experiência profissional. Diante disso, Machado (2008) afirma que esta normativa apenas ratifica um equivocado entendimento de que, para lecionar na educação profissional, a experiência prática é o suficiente.

4.6.3 Atividades de formação docente na vigência do Decreto 5.154/2004

Com relação a formação docente, o Decreto n.º 5.154/2004 não apresentou inovações significativas, entretanto, possibilitou espaços de debate, reflexão e troca de experiências acerca do EMI:

Nós já tivemos vários seminários do ensino técnico, do ensino médio integrado. Então teve uma grande formação individual dentro do *Campus* e também entre os *Campus*, né? Trazendo pessoas que são de renome nessas áreas e que puderam palestrar, puderam expor motivos, argumentos, de como fazer o ensino médio integrado, qual é a importância dele, o que ele traz como formação integral, humanística e profissional para os estudantes. Então, nesse ponto de vista, a instituição ofereceu, juntamente com o sindicato, que se engajou nessa luta por um ensino médio também de resistência. (Entrevistado 3).

Importante destacar que a partir de 2009 iniciam-se algumas ações com vistas a buscar o fortalecimento do ensino médio. Neste sentido, por meio do Decreto nº 6.755/2009 é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o intuito de organizar a formação inicial e continuada de professores para as redes públicas de educação básica. Contudo, somente com a Resolução CNE n.º 02/2015 são definidas as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério para a educação básica:

Teve algumas coisas, como o pacto do ensino médio, que era uma formação interessante para tentar discutir os problemas do ensino médio e superá-los. Só em 2015 a gente vai ter uma resolução que estabelece regras para as licenciaturas, incluindo para as licenciaturas, a formação pedagógica para graduados não licenciados, ou seja, para os engenheiros, para os bacharéis que atuam nos cursos de formação técnica. (Entrevistado 6).

Além disso, conforme demonstra o excerto da entrevista, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado por meio da Portaria Ministerial n.º 1.140/2013, também representou uma iniciativa importante para auxiliar no enfrentamento dos desafios relacionados ao ensino médio, bem como da formação

de profissionais atuantes neste nível educacional. Porém as mudanças na condução política do País caracterizaram um retrocesso nas diretrizes de formação para a educação básica, fato este materializado com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que redefiniu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, a qual ficou conhecida como BNC Formação:

Em 2019, nessa situação de golpe e de governo de ultradireita, nós tivemos um retrocesso com a BNC formação, que é a resolução que hoje determina a formação de professores. Se tornou só uma formação técnica de professores, uma formação para executar tarefas, já que eles têm que executar planos de ensino já feitos por empresas especializadas. (Entrevistado 6).

Cabe destacar que o *Campus* Pelotas implantou em 1999, quando ainda era denominado CEFET-RS, o seu próprio curso de formação pedagógica¹⁷, destinado à habilitação de professores para a educação profissional. Em 2008, já sobre a alcunha de IFSul *Campus* Pelotas, o Programa Especial de Formação Pedagógica foi transformado em Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência. Posterior à implantação da Resolução CNE n.º 02/2015, com o objetivo de adequar-se à legislação, o curso sofreu uma nova reestruturação, a partir da qual ficou denominado como Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, com ingressos semestrais ocorrendo a partir de 2018/2.

4.6.4 Produção de material didático no contexto das reformas

O material didático-pedagógico, de uma forma análoga, pode ser considerado como o veículo condutor que irá transportar o estudante pelos caminhos do conhecimento. Deste modo, considerando a importância e a contribuição destes dispositivos no processo de ensino aprendizagem, busca-se verificar por meio dos excertos das narrativas a ocorrência de iniciativas de produção e elaboração de materiais didáticos, que tiveram por objetivo subsidiar a prática pedagógica durante a implementação das reformas realizadas:

¹⁷ Conforme histórico do Curso de Formação de Professores do IFSul *Campus* Pelotas. Disponível em: <http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/historia.html> Acesso em: 17 de jul. 2024.

Nós tínhamos referências teóricas, né? Mas daí você fazia essa discussão conduzida, digamos assim, pelos líderes da instituição e por aqueles que se envolvem mais. Não significa que essa discussão faça parte do dia a dia de cada Coordenadoria... Então, o que é que aconteceu? Eu sei de alguma iniciativa nesse sentido de material didático, mas nós não temos assim, não me recordo de nenhuma iniciativa de estimular isso num sentido mais geral para todo o *campus*. (Entrevistado 5).

Aqui, na escola, até onde eu sei, sempre se fez e produziu muito material pedagógico, muito material didático. Dentro dos meus cursos mesmo, sempre se produziu muito material, se tinha bastante subsídios para isso. Agora eu não saberia te dizer, e desconheço também se houve, por exemplo, em um determinado momento um sombreamento do médio com o técnico para a produção daquele material. (Entrevistado 7).

No período do 5.154/2004, teve teóricos, né? Que foram citados, que participavam do governo, mas especificamente assim de vir material mesmo, uma produção de material para esse fim, não. Eles até indicavam as bibliografias que embasavam essa proposta, e a escola tinha grupos de estudos assim, tinham vários grupos de estudos, mas não era uma coisa, como é que eu vou te dizer assim, de todo mundo, né? Não era institucional, era mais por vontade das pessoas de compreender, de entendimento. E pelo tamanho da escola, por cada espaço ser muito separado, é complexo. (Entrevistado 8).

Infere-se, portanto, que as reformas implantadas no sistema educacional brasileiro não conduzem a instituição para uma perspectiva de inovações pedagógicas ou para a produção de materiais didáticos de modo a contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, sobre o ponto de vista político-institucional, as reformas não concorrem para o estímulo de uma articulação entre as áreas do ensino, sobretudo com relação à integração curricular possibilitada por meio do Decreto n.º 5.154/2004. Destaca-se que as iniciativas desta natureza não constituem necessariamente uma política institucional, elas são desenvolvidas no *campus* por meio de ações individuais ou de alguns grupos que se organizam em torno deste objetivo.

4.7 Resultados das Reformas e Perspectivas para a EPT

As reflexões de Ricouer (1994) permitem compreender que a história observa os pensamentos, os sentimentos e as ações individuais dentro do contexto específico de seu ambiente social. Dessa forma, é relevante considerar os indivíduos em referência à natureza e às transformações de uma sociedade existente em determinado tempo e lugar. De acordo com Ricouer (1994) a ideia de sociedade como

o ponto de referência essencial para a historiografia é contrastada com a cultura, o que a define como um elemento de transição entre a narrativa e a história explicativa.

Minayo (2014) considera ser a historiografia marxiana uma sociologia histórica. Nesta perspectiva, para compreender o processo de desenvolvimento social é necessário levar em conta os pressupostos envolvidos na efervescência da sociedade, na dinâmica de sua concretude, na sua realidade material. Por outro lado, segundo Minayo (2014), a dialética se constitui como uma estratégia de apreensão e de compreensão da práxis social empírica dos indivíduos, que permite reconhecer a realidade como processo histórico, em meio ao seu dinamismo e mutabilidade. Nesta perspectiva, “[...] o estudo de uma formação social deve incluir a análise das mudanças e transformações assim como das permanências que se fixam nas estruturas”. (Minayo, 2014, p. 110).

A sociedade é impactada pelos comportamentos e pelas formas de relacionamento entre as pessoas, seja no contexto individual ou em grupo. Assim, os fatos da vida cotidiana retratam as práticas, os costumes, valores e tradições dos elementos que constituem o corpo social. Neste aspecto, o conjunto normativo que rege a sociedade representa os pilares da democracia, assegurando direitos e deveres aos seus cidadãos, além de garantir uma convivência mais harmônica. Dessa forma, considerando o ambiente educacional como um agente e uma extensão da sociedade, é natural que as legislações inerentes a esse campo influenciem na construção da cultura, dos posicionamentos e das práticas adotadas. Diante disso, a presente categoria de análise procura identificar entre as narrativas apresentadas nas entrevistas, os reflexos das reformas educacionais para o *Campus Pelotas*, as perspectivas para esta instituição bem como para a EPT.

4.7.1 Avaliação dos entrevistados em relação às formas de organização curricular vivenciadas na instituição

Sacristán (1998) explica que o currículo escolar possui a função de sistematizar a classificação dos conhecimentos, delimitando os componentes e as disciplinas em uma ação organizadora do ensino. O autor expõe, também, que essa organização não deve basear-se em conteúdos isolados, em uma ótica fragmentada, de modo que valorize algumas disciplinas em detrimento de outras. A estruturação do currículo deve ser unificadora, considerando uma visão multifacetada das diversas áreas do

conhecimento a fim de compreender e atender as necessidades do mundo complexo em que se vive. Assim, adotando o currículo como um elemento estruturante e definidor da organização escolar, é possível verificar nos relatos, o posicionamento de alguns entrevistados em relação as formas de organização curricular no IFSul *Campus* Pelotas ao longo das reformas educacionais implementadas.

Se alguém quiser saber ou alguém tiver uma dúvida, alguém perguntar, qual o processo então melhor de todos esses eu diria sem nenhum tipo de dúvida: o processo que antecedeu o 2.208. Por quê? Porque ele era realmente, ele formatava um aluno de nível médio com uma formação técnica, de excelente qualidade técnica, com uma base muito grande de disciplinas de cultura geral e que, em nada impediu que esses alunos da época, inclusive eu sou testemunha viva disso, que tivesse dificuldade para passar em um vestibular para ingressar numa engenharia ou qualquer outra universidade. A grande maioria assim, da área das elétricas, como era a minha, acabava indo para a engenharia. (Entrevistado 1).

Então eu ficaria, se eu tivesse que hoje dizer como é que deveria ser o ensino na instituição? Eu diria: durante o dia deve ser o ensino integrado e durante a noite o ensino subsequente. À noite poderia se oferecer mais Proeja, que é o ensino integrado para adultos, e durante o dia o ensino integrado normal, né? O que eu faria diferente, é que o aluno pudesse entrar na instituição sem ainda ter escolhido o curso. Que ele tivesse um semestre pelo menos, para avaliar, olhar, conversar com os outros colegas que já estão fazendo aquele curso, visitar as instalações, conversar com os professores. (Entrevistado 3).

Os fragmentos da entrevista demonstram que o Entrevistado 1, ao comparar a organização curricular no período em análise, manifesta sua preferência pela forma como o ensino se estruturava no período anterior à implantação do Decreto n.º 2.208/1997. Salienta-se que os entrevistados se referem aos cursos técnicos realizados nesta época como “integrado antigo”, neste período os cursos técnicos eram estruturados de acordo com a Lei n.º 5.692/1971. Já o Entrevistado 3 demonstra sua predileção pela estrutura normativa atual, sugerindo que a oferta dos cursos integrados deve se concentrar nos turnos diurnos e, os cursos subsequentes e Proeja devam concentrar sua oferta no turno da noite. Destaca também que seria interessante a opção pelo curso, na modalidade integrada, ocorrer após um período de vivência na instituição para que o estudante pudesse conhecer a estrutura dos cursos, a área de atuação, com uma disciplina voltada a este objetivo, conforme ocorria no período anterior ao Decreto n.º 2.208/1997. Segundo observam os entrevistados, isso poderia colaborar com o êxito acadêmico do estudante.

É possível verificar que as mudanças ocorridas na legislação educacional produzem impactos não somente na organização curricular, mas resultam em uma

abrangente necessidade de adaptação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino. Dessa forma, influenciam nas condições e nas relações do trabalho docente, nas perspectivas do estudante e na cultura institucional.

Nesta perspectiva, Minayo (2014) afirma que a construção histórica consiste em um produto dialético, no qual nada é irrestritamente sólido, fixo ou absoluto. Dessa maneira, a vida humana e social se tece nas contradições, estão sujeitas às mudanças, transformações, transitoriedades e reconstruções.

4.7.2 Posição dos entrevistados acerca das consequências das reformas implementadas e de perspectivas para a EPT

A narração constitui para Thompson (1998) uma poderosa ferramenta que possibilita a descoberta, a exploração e a avaliação de como os indivíduos percebem o seu passado, conectam a sua experiência pessoal ao ambiente social em que vivem, interpretam-na e atribuem significado a ela, a partir do momento presente. Neste sentido, Minayo (1994) reitera que a lógica dialética insere no entendimento da realidade o princípio da contradição, como algo perene e que desvenda o incompleto e a transformação.

Assim, esta subseção procura examinar o posicionamento dos entrevistados acerca dos reflexos para o *Campus* Pelotas, das reformas implementadas por meio dos Decretos n.º 2.208/1997 e 5.154/2004. Ao mesmo tempo, busca evidenciar nos relatos, a partir dos contextos históricos e das experiências acumuladas, as perspectivas que se apresentam para a EPT brasileira.

Neste sentido, o Entrevistado 1 considera que as mudanças impostas pelos dois instrumentos normativos em análise implicaram em algumas perdas para a instituição. Segundo ressalta, as transformações ocorridas no *campus* contribuíram para um distanciamento do propósito institucional originário, que seria atender prioritariamente aqueles estudantes de menor condição social. Ao mesmo tempo, provocaram também uma certa crise na identidade institucional, ao assumir diversas denominações no seu percurso histórico, quando a instituição já apresentava uma identidade consolidada:

Então eu deduzo que nós perdemos muito com essas mudanças, perdemos quando desconectamos e perdemos quando conectamos de novo. Porque nós não podemos nos esquecer de que mesmo sendo um instituto hoje, nós

não somos universidade, nós não somos faculdade, nós não somos mais CEFET, não somos mais Escola Técnica, mas temos o DNA de tecnologia. Então, a proposição do nascedouro desse processo é que fosse dado uma ênfase muito grande às tecnologias. Estou falando do ensino médio tá, das tecnologias, para exatamente esses alunos de que eu já falei, já repeti, de menor condição social. E o que eu vejo hoje no sistema atual, daí a dificuldade das duas legislações, né? Volto a repetir, uma que afastou o médio do técnico e a outra que juntou de novo, que deixaram essas falhas, que deixaram essas pontas como eu digo, né, e hoje, o que a gente observa é uma evasão grande. (Entrevistado 1).

O Entrevistado 7 observa que na implantação do Decreto 2.208/1997 houve uma mudança no perfil do aluno. Conforme expõe, a procura pelos cursos técnicos passou a ser realizada por aqueles estudantes que tinham uma necessidade de formação técnica e a urgência em ingressar no mundo do trabalho. De acordo com o entrevistado, estes estudantes, em sua maioria, eram oriundos das classes menos favorecidas e das escolas públicas das periferias. Esta nova realidade levou a uma crítica de que a qualidade do ensino havia caído. Entretanto, conforme destaca, este aluno apresentava maior dificuldade, devido ao *déficit* de sua formação, e isso exigia uma nova abordagem, uma atenção maior a este estudante:

Então tu tens outro perfil de aluno. Eram aqueles alunos que precisavam ir para o mercado de trabalho. Que diziam isso: “que eu preciso trabalhar”, “eu preciso ter um trabalho”. Isso mostrou que, com a reforma do 2.208, passa a frequentar a escola técnica um aluno mais, “mais maduro”, “mais velho” e que quer uma profissionalização. Mas isso criou uma crítica, qual era a crítica que se criou dentro da escola? A nossa qualidade de ensino médio caiu, a nossa qualidade do ensino técnico caiu. E eu tenho uma resposta para isso, por que é que ela caiu? Porque esses alunos que vinham agora para a escola técnica, eles não vinham de cursinhos preparatórios. Eles não vinham das melhores escolas estaduais e municipais. Eles vinham de escolas da periferia, de escolas com dificuldades. Esses alunos tinham muito mais dificuldades, muito mais dificuldades acadêmicas do que o aluno anterior. (Entrevistado 7).

Já o Entrevistado 2 manifesta que ao se instituir a possibilidade da integração entre o ensino médio e o ensino técnico com a aprovação do Decreto n.º 5.154/2004, os cursos técnicos do *Campus* Pelotas foram estruturados com uma carga horária mais extensa, demandando um tempo maior para a sua integralização. De acordo com o entrevistado, o jovem contemporâneo tem mais pressa para se inserir no mundo do trabalho, o que o leva a buscar outras alternativas, como por exemplo, os cursos de educação a distância:

Eu observo pelas falas de colegas, pelas avaliações, por alguns trabalhos que estão sendo feitos, que o nosso jovem hoje em dia, e com a pandemia

mais ainda, ele tem pressa e ele é imediatista, é errado, é certo, eu não sei. Mas ele quer entrar para o mundo do trabalho o mais rápido possível. Se ele puder fazer em EAD o curso e se dedicar no curso EAD, numa graduação, ele vai fazer, porque ele quer entrar no mercado de trabalho. Quatro anos lá no IF, lá nos nossos *Campus*, fazendo integrado, eu diria que é uma das causas da evasão, porque é muito tempo para o nosso jovem. (Entrevistado 2).

Thompson (1998) observa que a realidade se mostra sempre complexa e multifacetada. Neste sentido, a história oral permite uma amplitude maior em relação a outras fontes de pesquisa, uma vez que possibilita recriar a pluralidade original dos diferentes pontos de vistas. O autor sustenta, ainda, que toda fonte histórica proveniente da percepção humana é subjetiva. No entanto, a história oral oportuniza desafiar essa subjetividade, pois permite decompor as camadas de memória e mergulhar mais profundamente em suas sombras, no intuito de alcançar a verdade encoberta.

Dessa forma, o Entrevistado 3 admite que para a integração curricular, possibilitada pelo Decreto n.º 5.154/2004 ocorrer efetivamente, é necessário antes de tudo, que as áreas do ensino estejam realmente integradas, que haja um trabalho articulado entre as disciplinas técnicas e propedêuticas:

No meu ponto de vista, também, na minha opinião, os professores da cultura geral e os professores da área técnica, eles têm que se integrarem realmente para compor e propor um curso que vá fazer uma formação integral no aluno, com uma possibilidade de trabalho em uma área, isso que deveria ser. (Entrevistado 3).

Para Ramos (2008), esta fragmentação que se estabelece entre as áreas do ensino, na qual se classificam e inserem as disciplinas escolares em determinados nichos de conhecimento, é consequência do positivismo e do mecanicismo das ciências, que as segmentam nos seus respectivos campos hierarquizando-os. Em decorrência disso, convencionou-se classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica, estas últimas se referindo às disciplinas profissionalizantes. De acordo com a autora, para que se alcance a integração curricular pretendida, que leve a uma formação humana e integral, é necessário superar esta concepção. Logo, para que aconteça de fato a integração curricular, é imprescindível a integração entre conhecimentos gerais e específicos. Entretanto, isso demanda uma revisão das práticas pedagógicas, das relações entre as áreas do ensino e a realização de trabalhos articulados que possibilitem a união entre o conhecimento teórico e a prática

profissional.

De acordo com o Entrevistado 8, quando acontece uma mudança significativa, como as que ocorreram em 1997 e posteriormente em 2004, é necessário que as informações cheguem de forma farta até aqueles que irão implementar tais mudanças. Conforme observa, é necessário que as pessoas tenham o conhecimento do que está sendo proposto, das ações que serão realizadas, e de como devem ser executadas. A falta deste conhecimento, segundo o entrevistado, compromete os resultados esperados, induzindo processos mal executados e resistências:

Quando tem uma mudança dessa, tanto como tu tiveste lá em 97, como depois tu tens lá em 2004, minimamente tu tens que ter conhecimento e leitura de quem foram os teóricos que pensaram isso, né? Isso tem que chegar assim de forma farta, né? E que todas as pessoas tenham conhecimento e que instigue a discussão, que se chegue ao conhecimento, isso é o meu ponto de vista, né? Talvez por isso que, às vezes, tem a dificuldade das pessoas encamparem as coisas, até por desconhecimento do próprio novo. (Entrevistado 8).

Neste sentido, é possível observar que no decurso das mudanças ocorridas no *campus*, as discussões, reflexões e debates com vistas a compreender os processos em implantação, são protagonizados por alguns grupos mais envolvidos com o tema ou por iniciativas individuais. Estas ações acontecem, em sua grande maioria, mais pela necessidade e responsabilidade de execução do que por uma iniciativa voluntária de compreensão e entendimento destes processos. Tão pouco se observam ações em um nível mais amplo, por iniciativas dos órgãos governamentais responsáveis por estas reformas, por exemplo, que tenham por objetivo subsidiar o entendimento e a implantação das mudanças que foram propostas. Ressalta-se, portanto, a afirmação do Entrevistado 8, que sem conhecimento não há engajamento. Já com relação aos processos educacionais, o mesmo afirma que é necessário estar atento às metodologias, a fim de que possam instigar a busca pelo conhecimento, que possam envolver e encantar o aluno, porque “se não tem encantamento, não tem aprendizagem” (Entrevistado 8).

Consoante a isso, Ciavatta (2005) adverte que tanto os processos de ensino-aprendizagem como os de estruturação curricular devem ser instrumentos de reflexão e organização do conhecimento por meio das disciplinas básicas e da criação de projetos que integrem a teoria e a prática, o geral e o específico. Além disso, é de significativa importância neste processo aliar, quando possível, as experiências do

ambiente de trabalho com os conteúdos desenvolvidos. No que tange as perspectivas de integração curricular, a autora ressalta que as discussões em torno da elaboração de estratégias acadêmico-científicas de integração devem ocorrer de forma coletiva, pois “[...] as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional”. (CIAVATTA, 2005, p. 15).

Ao analisar as mudanças ocorridas durante o período em estudo, os contextos político-econômicos que o circundam e os reflexos para o *Campus* Pelotas, o Entrevistado E5 considera que existem tensões, uma vez que a educação, concebida como uma causa social, é um permanente campo em disputa. Ao refletir que o Decreto n.º 5.154/2004 foi instituído num contexto mais favorável às pautas da educação, admite que a conjuntura atual se demonstra bastante instável, com muitas incertezas que afetam a economia, a política e que impactam as políticas educacionais:

E assim, nós vivemos um momento muito conturbado do ponto de vista econômico e político, né? De crises econômicas, de reestruturação produtiva, as transformações do mundo do trabalho, que a gente não consegue prever exatamente o que é que isso pode acontecer, de retirada de direitos, contra-reformas. E nesse processo a Rede Federal sofreu muito, e a gente vem percebendo isso, e isso causa também, de certa forma nos impacta muito. (Entrevistado 5).

Ao mesmo tempo em que considera as incertezas da atual conjuntura, o Entrevistado 5 demonstra preocupação com a falta de engajamento e mobilização, tanto dos servidores quanto da sociedade em geral, na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, como um direito dos cidadãos e dever do estado. Observa ainda que, os servidores da educação estão mais preocupados com os temas que incidem sobre as carreiras, o que é justo, porém preocupante, já que estas pautas estão inter-relacionadas:

Os servidores em geral, muitas vezes estão mais preocupados com a sua carreira, com o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas ou administrativas e o crescimento dentro da carreira. E, assim, os movimentos coletivos de defesa da educação pública, parece que não exercem assim tanta atração e não mobilizam as pessoas. Então, isso é preocupante! Eu acho que nós vivemos um momento muito perigoso do ponto de vista político, não é? Além de todas as incertezas econômicas e também do mundo do trabalho. Eu acho que nós deveríamos ter um pouco mais de mobilização, no sentido de defender a identidade da educação pública. (Entrevistado 5).

Ramos (2008) adverte sobre a necessidade de imbuir-se de vontade política, com consciência e disposição ética para transformar, sob o risco de ver sucumbir as

conquistas e os direitos até então alcançados. A autora destaca a força transformadora existente no coletivo, o que constitui uma característica da práxis social dos educadores. Nesta perspectiva, afirma, ainda, que ao assumir esta luta é possível encontrar na vontade de agir, de fazer e de transformar, um propósito com sentido existencial.

De acordo com o Entrevistado 6, há lutas exaustivas e disputas dentro da própria instituição. Com relação aos cursos integrados, relata não ter sido possível atingir, ainda, nem o percentual mínimo de matrículas previsto na lei de criação dos Institutos Federais:

O Gaudêncio Frigotto, a Marise Ramos e a Maria Ciavatta fizeram um livro logo depois da tramitação do que virou assim o Decreto 5.154/2004. E eles dizem que foi o empate possível. Eu acho que não chegou ao empate. Eu acho que a gente perdeu muito, tanto que a gente não conseguiu avançar nos cursos integrados nem para cumprir a lei de criação dos institutos até hoje. (Entrevistado 6).

Neste sentido, ressalta que é necessário seguir fazendo a luta, e que os educadores e servidores da educação devem necessariamente tomar partido com responsabilidade, compromisso e consciência de classe:

Eu acho que a gente tem que seguir fazendo a luta, porque se a gente ficar chorando as mágoas não adianta. Mas a gente tem que saber que a gente tem lado. O professor, quem é professor ou professora do Instituto, quem é técnico administrativo ou técnica administrativa do Instituto, tem que saber que tem lado! E tem que fazer da luta por uma educação emancipadora a sua batalha do dia a dia. (Entrevistado 6).

O Entrevistado 7, ao expressar as suas perspectivas para a EPT, sustenta, igualmente, que essa modalidade de ensino se constitui como muito importante para o país. Dessa forma, ressalta que é necessário manter o excelente trabalho que a escola sempre realizou e cumprir com a sua missão:

O ensino profissionalizante, na minha concepção, é uma grande modalidade de educação nesse país. E o país precisa de escolas técnicas. O país precisa de escolas profissionalizantes. Ainda somos poucos. A grande parte ainda da educação profissional no Brasil está na iniciativa privada. Mais de 80% das ofertas estão na iniciativa privada. Nós não estamos aqui para competir com ninguém, mas nós temos que fazer um excelente trabalho, um trabalho firme, um trabalho sério e fazer de fato aquilo para o qual nós fomos criados: profissionalizar! (Entrevistado 7).

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES estabelece como um dos requisitos necessários à integralização do curso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, o desenvolvimento de “[...] um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo.” (Brasil, 2019, p. 15). De acordo com Freire et al. (2016), os mestrados profissionais assumem a elaboração de produtos educacionais como instrumentos que possibilitam uma formação pela pesquisa, sendo desenvolvidos a partir do contexto da atuação profissional.

Assim, o artigo 2º da Portaria Normativa nº 389/2017 do Ministério da Educação, estabelece os objetivos do Mestrado e Doutorado Profissional, destacando a qualificação para o exercício da prática profissional, a transferência de conhecimentos para a sociedade e a apresentação de soluções alternativas a fim de melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas:

Art. 2º São objetivos do mestrado e doutorado profissional:

- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017, p.1)

Portanto, a formação proposta no Mestrado e Doutorado Profissional tem como objetivo as investigações aplicadas, com vistas à busca de soluções e alternativas criativas junto à comunidade acadêmica, que permitam contribuir nas dinâmicas pedagógicas, nos processos de gestão, na realização de projetos, entre outros.

Considerando os objetivos do Mestrado Profissional, Hetkowski (2016) afirma que a finalidade da investigação parte da relação empírico-prática. Neste sentido, destaca-se que a Área de Ensino da CAPES é constituída “[...] essencialmente de pesquisa translacional, o que significa, neste caso, que há intenção

de que os conhecimentos produzidos sejam aplicados, com possibilidade de replicação, em contextos reais por meio de produtos e processos educativos.” (Freitas, 2021, p. 6).

De acordo com o documento da Área de Ensino da Capes (Brasil, 2019, p.16), o produto educacional é compreendido como o resultado de um processo criativo, elaborado a partir de uma atividade de pesquisa, que tem como propósito apresentar soluções a um problema ou atender necessidades da prática profissional.

Assim sendo, o produto educacional que resulta do presente trabalho traz respostas ao seguinte problema norteador desta pesquisa: o que se pode descobrir ao se analisar o que o Instituto Federal Sul-rio-grandense experimentou com respeito às relações curriculares entre as facetas propedêutica e técnica do seu ensino médio considerando-se os períodos históricos imediatamente anterior e na vigência do Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5.154/2004?

Desta forma, a partir dos resultados obtidos com a presente pesquisa e observando as categorias de produtos relacionadas no documento da CAPES, elaborou-se como produto educacional o documentário: “Resgate Histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no *Campus Pelotas* do IFSul”. Trata-se de um registro de narrativas e memórias dos sujeitos entrevistados, cujas experiências levam a compreender e refletir sobre o percurso dessas relações até a proposta de integração curricular no ensino médio realizado pela instituição de acordo com os marcos temporais estabelecidos.

Considerando a extensa trajetória histórica do IFSul *Campus Pelotas*, percorrida pelas diversas reformas realizadas no sistema educacional brasileiro, acredita-se que o formato escolhido para o produto educacional se constitui como um oportuno recurso didático. Ele apresenta relatos de experiências, vivências, avanços, recuos e embates institucionais travados em torno de modelos curriculares diferentes. Inicialmente, pautado em simples composição, depois em radical separação e, por último, no desafio de concretização da integração curricular.

Esse documentário visa, portanto, contribuir com o resgate das memórias e elementos que constituem a história do IFSul *Campus Pelotas*, tendo as relações curriculares como fio condutor, e, conseqüentemente, da Educação Profissional e Tecnológica gaúcha e brasileira.

A partir dos relatos apresentados e das experiências acumuladas pelo *Campus Pelotas* no campo da EPT, o produto visa instigar a reflexão acerca de temas que

emergem ao longo das narrativas e que, historicamente, concentram os debates em torno das políticas educacionais, tais como o dualismo educacional estrutural, a integração curricular, a educação profissional, a estrutura institucional, os contextos políticos e econômicos e seus reflexos na educação. Logo, acredita-se que o produto educacional, pela sua forma e conteúdo, possa contribuir no sentido de avaliar e projetar ações, com vistas ao fortalecimento e defesa da EPT, da Educação Pública e do ensino médio integrado.

Acerca do modelo proposto para o produto educacional, cabe destacar a afirmação de Rocha e Eckert (2001), as quais asseguram que a técnica de registro visual permite revelar ao ser humano moderno sua capacidade de desvendar mundos sensíveis que não eram anteriormente percebidos. Deste modo, as autoras sustentam que, embora a escrita seja o espaço de excelência do pesquisador, o uso de tecnologias audiovisuais angariou espaço, contribuindo para a produção de dados e de novos conhecimentos. Consiste, portanto, num recurso que possibilita novas formas de interação e revisitação das memórias registradas, restaurando oral e visualmente os fatos organizados a partir de uma narrativa e relações entre os acontecimentos.

Da mesma forma, Garrett (2010) revela que o trabalho videográfico oportuniza ao pesquisador um caminho para retratar a cultura, a sociedade, o pensamento e o comportamento de maneira mais atraente e inovadora. Afirma, ainda, que um vídeo possibilita registrar o imaterial, de modo que as histórias nele contidas conseguem expressar as representações simbólicas, evocativas das emoções, das experiências, das relações de poder e desigualdades. Ao mesmo tempo, assegura que esses fragmentos de histórias, reproduzidos e repetidos por intermédio de um meio multissensorial, elaboram pontos singulares de reconciliação memorial, de experiência ou de reexperiência. Logo, os registros de vídeo mantêm a perspectiva de que o pesquisador pode examinar as atividades anteriores não como passadas, mas como anteriormente presentes.

Por conseguinte, Davel, Fantinel e Oliveira (2019) admitem que a etnografia audiovisual se compõe por meio de dois pólos, um é processual e o outro integral. O polo processual caracteriza-se pela utilização de elementos empíricos e da experiência audiovisual para produzir o conhecimento, porém o resultado da pesquisa é elaborado no formato de texto redigido. No polo integral, o pesquisador emprega o material empírico e a experiência audiovisual para desenvolver o conhecimento,

porém o resultado da pesquisa é expresso igualmente no formato audiovisual, que pode resultar em um filme ou vídeo etnográfico.

O produto educacional elaborado a partir da presente pesquisa caracteriza-se, portanto, como um Produto de Comunicação, segundo a terminologia definida no relatório do Grupo de Trabalho – Produção Técnica da CAPES. Desta forma, “[...] implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. Trata-se, portanto, de um produto midiaticizado”. (Brasil, 2019, p. 63).

O documentário é um gênero de filme que, segundo Nichols (2010), busca exibir aspectos ou representações auditivas e visuais do mundo histórico. Assim, eles retratam as perspectivas e convicções de indivíduos, grupos e instituições. É importante destacar que este gênero fílmico consiste em uma representação do mundo em que se vive e não em uma reprodução da realidade. Logo, ele traduz uma certa concepção do mundo, abordando aspectos recorrentes da realidade, mas permitindo revelar informações que se ocultam às “lentes” do cotidiano.

Dentre as características apontadas por Nichols (2010), as quais definem o gênero documentário, encontram-se as entrevistas, a gravação de som direto e os cortes para introduzir imagens a fim de ilustrar determinadas situações. Destaca-se também o uso de atores sociais ou de pessoas em suas atividades ou papéis cotidianos como protagonistas da história. Segundo o autor, um documentário permite responder e ao mesmo tempo suscitar outras questões. Isso representa um aspecto importante no contexto da pesquisa desenvolvida, visto que, a partir das experiências apresentadas no produto educacional, busca-se instigar a reflexão e o debate em torno do tema.

De acordo com a classificação de Nichols (2010), elaborada para distinguir os diferentes tipos de documentários, observa-se que o produto educacional produzido está caracterizado como um documentário expositivo. Este tipo de documentário, segundo o autor, agrupa fragmentos do mundo histórico, privilegiando uma estrutura mais retórica ou argumentativa. Além disso, dirige-se ao espectador de forma direta, utilizando legendas ou comentários/voz-over (narração), porém sem envolver-se, procurando propor uma perspectiva, expor um argumento ou recontar uma história. Dessa forma, o comentário apenas representa a perspectiva ou o argumento do filme.

Conforme Nichols (2010), o documentário expositivo apresenta também uma lógica informativa, que é transmitida verbalmente. Neste caso, as imagens apresentam um papel secundário, buscando apenas ilustrar, esclarecer, contrapor e

evocar aquilo que é falado.

A confecção do produto educacional teve início com a realização das entrevistas, uma vez que era necessário captar as imagens e os áudios de todos os relatos apresentados. Neste sentido, com a preocupação de garantir a qualidade dos elementos áudio-visuais, tendo em vista a elaboração do produto educacional, o pesquisador buscou equipar-se com recursos que o permitissem obter os resultados pretendidos, além de adquirir informações e conhecimentos técnicos que o auxiliassem nesta tarefa. Assim, ao partir para cada entrevista, o pesquisador aparelhava-se com um *notebook*, uma interface de áudio, um microfone condensador de lapela, um fone de ouvido (tipo *over-ear*), um *kit* de iluminação, além de cabos de extensão elétrica, filtros de linha, adaptadores para tomadas, entre outros, com o propósito de estar preparado para instalar os equipamentos em qualquer ambiente e também de evitar qualquer imprevisto.

Considerando a natureza do produto educacional e observando os aspectos éticos envolvidos, as transcrições das narrativas apresentadas pelos entrevistados foram compartilhadas com os mesmos, a fim de que pudessem avaliar e, caso necessário, suprimir alguma fala ou cena que julgassem inadequada.

As entrevistas resultaram, aproximadamente, um total de seis horas e trinta minutos de gravação e também setenta e seis páginas de transcrições. Este conteúdo contribuiu substancialmente para os objetivos propostos pela pesquisa. Entretanto, não seria possível inserir integralmente as entrevistas no produto educacional, haja vista, o tempo de duração que teria o documentário, bem como, o tamanho do arquivo final, o que tornaria inviável a realização do *upload* para o portal EduCAPES, que suporta arquivos com o tamanho máximo de seiscentos *megabytes*¹⁸.

Dessa forma, para a construção do produto educacional, optou-se por selecionar nas entrevistas os trechos que abordam ou que se vinculam mais diretamente às relações curriculares e aos contextos e perspectivas para a EPT após as reformas realizadas, julgando que estes temas estariam mais adequados para os fins da reflexão que o produto pretende promover.

Assim, com o foco no tema proposto, definiu-se que o documentário seria estruturado a partir das seguintes categorias de análise: organização curricular,

¹⁸ De acordo com informações constantes no Portal EduCAPES. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/748042/2/Portal%20eduCapes_%20Carga%20do%20arquivo.html. Acesso em: 25 ago. 2024.

barreiras à integração, resultados das reformas e perspectivas para a EPT.

Estabelecidas estas delimitações para a montagem do produto, obteve-se um documentário com duração total de quarenta e dois minutos e trinta e dois segundos, o que o caracteriza como uma obra audiovisual de média metragem, que são aquelas cuja duração é superior a quinze minutos e inferior a setenta minutos, conforme as definições estabelecidas pela Lei n.º 8.401/1992.

A fim de o produto resultante da pesquisa constituir-se como um facilitador da experiência de aprendizado ou, ainda, como uma experiência mediada para o aprendizado, conforme preconiza Kaplún (2003), a construção do produto educacional respaldou-se no estudo bibliográfico e documental e em consonância com as informações obtidas por intermédio das entrevistas realizadas.

Na intenção de cumprir o material desenvolvido pela pesquisa como um produto educacional, buscou-se na abordagem sócio-cultural do ensino, os subsídios para a concepção didático-pedagógica do documentário. De acordo com Mizukami (1986), esta abordagem, que encontra em Paulo Freire o seu principal expoente, admite que o homem é o próprio sujeito da educação. Assim, a partir da interação com o mundo, do sujeito com o objeto, é que o ser humano se desenvolve, tornando-se o sujeito da sua ação. Para tanto, Mizukami (1986) destaca que é necessário refletir sobre o ambiente concreto, sobre a situação da realidade em que se vive, pois quanto mais se reflete sobre estes temas, mais consciente e comprometido o sujeito se torna para intervir nesta realidade.

Nesta perspectiva, para a montagem do documentário, privilegiou-se a inserção de imagens e o recorte de cenas que contrastam ideias, que complementam ou destacam conceitos, a fim de conduzir o espectador à reflexão e também conscientização acerca dos elementos que condicionam a realidade educacional brasileira.

A seguir apresenta-se a estrutura do documentário “Resgate Histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no *Campus* Pelotas do IFSul”:

1. Seção 1 – Introdução. Apresenta o documentário como um produto educacional do ProfEPT, identifica o mestrando, a orientadora e coorientadora. Traz imagens da Escola de Artes e Ofícios, Escola Técnico Profissional, Escola Técnica de Pelotas, apresenta um excerto do

Seminário de 80 anos do *Campus Pelotas* e, na sequência, por intermédio de imagens e com o auxílio de uma narração, contextualiza o espectador com a temática desenvolvida, concluindo a introdução com a questão norteadora da pesquisa. Segmento do vídeo: 00:00min. a 05:15min.

Figura 1 – Seção 1 Introdução do PE

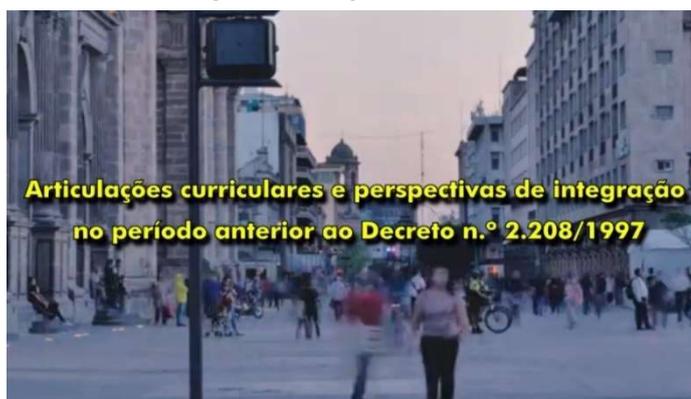


Fonte: o autor (2024).

2. Seção 2 - Articulações curriculares e perspectivas de integração no período anterior ao Decreto n.º 2.208/1997. Nesta seção os entrevistados apresentam algumas de suas experiências curriculares no período anterior à implementação do Decreto n.º 2.208/1997. Os destaques deste período são: a existência de uma disciplina de Prospecção Profissional, que apresentava aos estudantes os cursos oferecidos na instituição, após cursar um semestre o estudante fazia a opção pelo curso desejado. A perspectiva de uma integração curricular, o estudante realizava o curso técnico juntamente com o ensino médio, em matrícula única. As disciplinas de formação geral eram ministradas no primeiro período do curso e as disciplinas técnicas eram predominantes nos demais períodos. Não havia articulação entre as áreas do ensino e algumas ações realizadas nesta perspectiva, foram iniciativas de alguns professores.

Segmento do vídeo: 05:16min. a 09:35min.

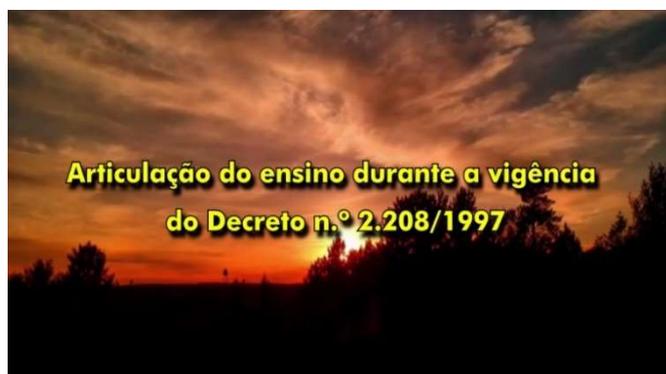
Figura 2 – Seção 2 do PE



Fonte: o autor (2024).

3. Seção 3 - Articulação do ensino durante a vigência do Decreto n.º 2.208/1997. Nesta seção os entrevistados apresentam como ficaram as relações do ensino no período de vigência do Decreto n.º 2.208/1997. Destacam-se as dificuldades para implementar a reforma, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, a necessidade de reorganizar a carga horária dos cursos e dos professores. Com a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, a fim de realocar os professores das disciplinas de formação geral, o *Campus Pelotas* (CEFET, à época), passou a oferecer o ensino médio separado do técnico. Das dificuldades deste período, destacam-se, nesta seção, o ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências e o modelo de avaliação por ele proposto. Segmento do vídeo: 09:36min a 17:55min.

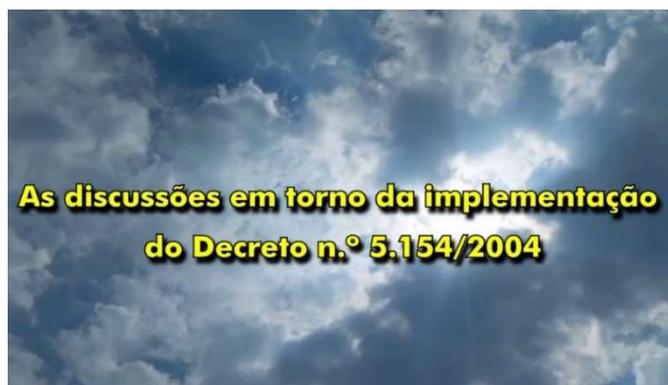
Figura 3 – Seção 3 do PE



Fonte: o autor (2024).

4. Seção 4 – As discussões em torno da implementação do Decreto n.º 5.154/2004. Nesta parte do documentário, os entrevistados revelam que foram realizadas muitas discussões a fim de implementar as mudanças introduzidas pelo Decreto n.º 5.154/2004. Foi necessário reaproximar novamente os professores da formação geral com os da área técnica. Dentre as dificuldades resultantes dessa mudança destacam-se a organização da carga horária docente, os embates que resultaram na definição de quem vai ganhar ou perder carga horária. Demonstram as expectativas com o retorno da possibilidade de integração curricular e também as frustrações com relação a estas expectativas. Segmento do vídeo: 17:56min. a 23:44min.

Figura 4 – Seção 4 do PE



Fonte: o autor (2024).

5. Seção 5 – Barreiras à integração curricular. Aqui são apresentadas algumas dificuldades que se apresentam como barreiras a uma efetiva integração curricular no *campus*. Dentre estas, destacam-se a estrutura e organização da instituição. É um *campus* bastante grande e com uma estrutura complexa, com muitas coordenadorias, muitos servidores, e isso traria dificuldade para a integração entre as áreas do ensino. Possui também uma longa experiência e tradição, o que contribui para inibir algumas iniciativas inovadoras. Recebe destaque também a existência de uma certa resistência à proposta de integração, a organização curricular como um processo de disputa e a necessidade de discutir estes processos. Segmento do vídeo: 23:44min. a 29:24min.

Figura 5 – Seção 5 do PE



Fonte: o autor (2024).

6. Seção 6 – O contexto após as reformas e perspectivas para a EPT. Nesta última seção, os entrevistados trazem uma breve reflexão acerca das reformas implementadas e suas repercussões para a cultura e estrutura organizacional. Apresentam, ainda, de acordo com seus pontos de vista, algumas sugestões para o *campus* e suas perspectivas para a EPT. Segmento do vídeo: 29:25min. a 38:49min.

Figura 6 – Seção 6 do PE



Fonte: o autor (2024).

7. Seção 7 – Apresentação dos entrevistados. Expõe um breve currículo, com a formação e a trajetória na instituição. Segmento do vídeo: 38:50min.a 41:13min.

Figura 7 – Seção 7 do PE

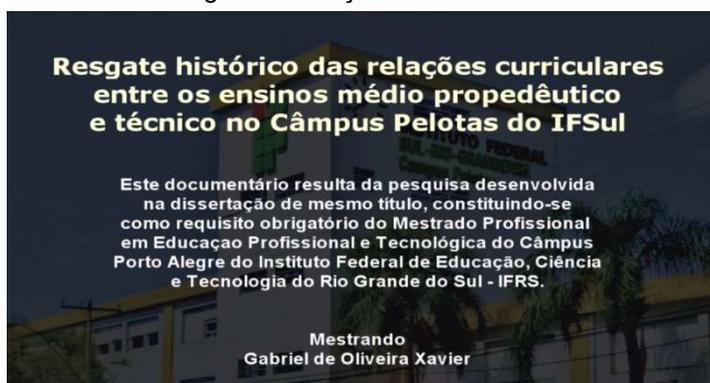


Fonte: o autor (2024).

8. Seção 8 – Créditos. Referencia todos os elementos envolvidos na elaboração do produto, como imagens, sons, etc. Apresenta alguns agradecimentos.

Segmento do vídeo: 41:14min. a 42:32min.

Figura 8 – Seção 8 do PE



Fonte: o autor (2024).

5.1 Avaliação e validação do produto educacional

Para realizar a avaliação do produto educacional, elegeu-se os estudantes da disciplina de Organização e Memória de Espaços Pedagógicos em EPT do IFRS *Campus* Porto Alegre, ingressantes em 2024, além de dois professores do ProfEPT vinculados a esta linha de pesquisa. Cabe destacar que, inicialmente pensou-se em realizar a avaliação com os entrevistados participantes da pesquisa. Entretanto, percebeu-se a dificuldade em conciliar uma agenda com todos os participantes para realizar a atividade avaliativa de forma presencial. Da mesma forma, cogitando-se a

possibilidade de realizar a avaliação de forma assíncrona por meio de formulário *online* e do compartilhamento do link para assistir ao documentário, teve-se o receio de não obter retorno em tempo hábil, haja vista o cronograma e os prazos para o encerramento do programa. Diante disso, considerando a necessidade de uma devolutiva imediata das avaliações e, tendo em vista que o produto destina-se a todos os que apresentam interesse nos temas desenvolvidos e relacionados à EPT, considerando ainda que a turma é composta por estudantes do curso de mestrado vinculados a mesma linha de pesquisa e cujos conhecimentos e experiências permitem analisar e também contribuir para o produto, realizou-se a avaliação com este público e também com os docentes mencionados.

Assim, a avaliação ocorreu no dia 04 de outubro de 2024, no período das 9h às 11h, na sala 215 do IFRS *Campus* Porto Alegre e contou com nove participantes, sendo sete alunos e dois professores.

Inicialmente o pesquisador apresentou-se para a turma, fazendo um breve relato do trabalho de pesquisa e do produto elaborado. Em seguida, forneceu aos participantes um formulário para realizar a avaliação e, na sequência, realizou a exibição do documentário.

O instrumento elaborado para a avaliação buscou observar os conceitos e critérios estabelecidos por Ruiz et. al. (2014) os quais relacionam-se com a atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Dessa forma, constituiu-se por um questionário com oito perguntas, para as quais os avaliadores deveriam optar, de forma objetiva, entre as seguintes categorias de julgamento: “sim” para uma avaliação positiva, em concordância com os critérios apresentados; “não” para uma avaliação negativa, em discordância com o cumprimento dos critérios apresentados e “parcialmente” para uma avaliação em que o produto atende apenas em parte, ou seja, não integralmente, ao objetivo proposto pela questão.

A primeira pergunta constante no instrumento de avaliação traz o seguinte questionamento: o documentário demonstra elementos que resgatam a história e a memória da EPT e seus contextos?

Para esta indagação todos os participantes responderam positivamente, com a alternativa “sim”, permitindo compreender que o documentário atende a este critério, inserindo o espectador no contexto histórico e das memórias da EPT.

Evidencia-se como elementos que contribuem para este objetivo as imagens que resgatam a constituição do *Campus* Pelotas, imagens de alunos nas primeiras

décadas da implantação do *campus*, além das memórias e dos contextos expressos nas falas dos entrevistados.

A segunda questão avaliativa apresenta a pergunta: o documentário permite compreender a realidade concreta dos conceitos que envolvem e caracterizam a EPT?

Acerca deste questionamento obteve-se todas as respostas assinaladas positivamente, com a assertiva “sim”, de modo que, o produto também atende a estes aspectos elencados segundo os avaliadores.

Verifica-se que os excertos dos referenciais teóricos citados entre as seções do documentário cooperam, no sentido de complementar ou de confirmar as experiências e as práticas escolares narradas nas entrevistas.

Na terceira pergunta do instrumento avaliativo buscou-se identificar se o documentário expõe as fragilidades e barreiras que se apresentam, no contexto institucional, à implementação de um currículo integrado fundamentado nos princípios da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e da emancipação do sujeito?

Para este questionamento, igualmente as respostas foram todas positivas, uma vez que os avaliadores assinalam a alternativa “sim”, indicando que é possível perceber, a partir do documentário, as barreiras e resistências encontradas para a implementação do ensino médio integrado.

Os relatos apresentados na seção 6 do PE explicitam os obstáculos encontrados na implantação dos cursos técnicos integrados no *Campus* Pelotas e as dificuldades que emergem para se concretizar a integração curricular.

Já a quarta questão apresentada no instrumento de avaliação trouxe a seguinte pergunta: o documentário evidencia a dualidade educacional permitindo refletir sobre os desafios a serem enfrentados para superar essa realidade?

Para esta pergunta todos os avaliadores responderam positivamente, com 100% das afirmativas “sim”, indicando que fica evidente tal dualidade no cenário educacional, instigando a reflexão acerca do tema e dos desafios inerentes à mudança desta realidade.

A quinta pergunta apresentou como questionamento: o documentário expressa de forma nítida sua relação com a linha de pesquisa e macroprojeto 4, demonstrando a relevância dos estudos vinculados à organização dos espaços educativos da EPT, por meio da história e memórias?

As respostas a este questionamento foram todas positivas, com 100% das alternativas assinaladas “sim”, demonstrando a concordância dos avaliadores quanto ao alinhamento do PE desenvolvido em relação à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e com o macroprojeto 4, História e Memórias da EPT.

No sexto questionamento do instrumento de avaliação buscou-se verificar se o documentário permite observar o quanto a construção curricular e as práticas pedagógicas são sensíveis às políticas educacionais implementadas?

Neste quesito, de forma semelhante às questões anteriores, todos os avaliadores responderam que “sim”, sinalizando que é possível perceber por meio das experiências narradas no documentário que a construção dos currículos bem como as práticas pedagógicas são bastante sensíveis às pautas políticas, sobretudo aquelas que delineiam as políticas educacionais.

A sétima questão avaliativa expôs o seguinte questionamento: o formato de documentário, adotado para a construção deste produto educacional, demonstra ser uma adequada ferramenta de ensino que possibilita refletir e discutir sobre as relações curriculares na EPT?

Para esta pergunta todas as respostas foram afirmativas, indicando que o PE contempla a premissa evocada nesta questão, conduzindo à reflexão quanto as relações curriculares na EPT e a articulação entre a formação técnica e propedêutica.

Na oitava e última questão buscou-se averiguar junto aos avaliadores se a edição de áudio e vídeo do produto educacional apresenta qualidade satisfatória, permitindo compreender a mensagem transmitida?

Nesta questão as respostas foram integralmente positivas, de maneira que todos os avaliadores assinalaram a alternativa “sim”, apontando para o atendimento ao critério da qualidade áudio-visual.

Ao final do formulário de avaliação foi disponibilizado um espaço para que os avaliadores pudessem inserir comentários e também suas sugestões para o Produto Educacional. Foram assinaladas seis ocorrências neste campo, cujos registros são demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Espaço para comentários ou sugestões ao PE (optativo)

Parabéns pelo trabalho que está trazendo a história deste Instituto. Sugestões: ampliar o tempo de exibição dos textos e talvez incluir título de síntese do que alguns entrevistados estão abordando.
Parabéns pelo Produto Educacional e pela pesquisa. Uma aula excelente sobre EPT e formação humana integral. Sugestão: rever o tempo para leitura do texto nos slides.
Parabenizo ao Gabriel e suas orientadoras pelo excelente Produto Educacional desenvolvido. Sem dúvida, o PE traz uma contribuição valiosa para a EPT e para a Rede Federal em particular.
Parabéns pelo documentário! Muito reflexivo.
Parabéns pela construção e sensibilidade na organização e recortes para a concretização do Produto Educacional.
Excelente produto! Sou externo aos IFS e o produto nos auxilia a conhecer este campo de forma séria, leve e crítica, além de compreender a necessidade de desenvolver o ensino integrado.

Fonte: Elaborado pelo autor, dados da pesquisa, 2024.

Dessa forma, é possível evidenciar que o documentário obteve ampla aprovação, sendo positivamente avaliado por todos os participantes deste processo de avaliação. Ressalta-se ainda que o produto educacional será validado a partir de aprovação em banca de defesa pública e, posteriormente, publicado no portal eduCAPES.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscou-se saber o que se pode descobrir ao se analisar o que o Instituto Federal Sul-rio-grandense experimentou com respeito às relações curriculares entre as facetas propedêutica e técnica do seu ensino médio considerando-se os períodos históricos imediatamente anterior e na vigência do Decreto nº 2.208/1997 e após o Decreto nº 5.154/2004.

Para tanto, foram analisados os reflexos na trajetória do *Campus* Pelotas do IFSul dos contextos históricos vivenciados pela Educação Profissional nesses períodos históricos.

A partir do referencial teórico examinado, foi possível verificar que a experiência acumulada pelo hoje denominado IFSul *Campus* Pelotas perpassa por diversas reformas estabelecidas no âmbito legal e institucional. Deste modo, as origens da instituição remontam à criação da Escola de Artes e Ofícios em 1917, que, posteriormente, em 1930, assume a denominação de Escola Técnica Profissional e que, na sequência, tornou-se o Instituto Profissional Técnico. Entretanto, é a partir da sua transformação em Escola Técnica de Pelotas, inaugurada pelo Presidente Getúlio Vargas nos anos 1940, que se encontra a gênese dos elementos definidores da estrutura institucional existente até o presente.

Dessa forma, a instituição iniciou suas atividades sobre a vigência das Leis Orgânicas do Ensino, entre os anos 1942-1946, sendo conhecida também como Reforma Capanema. Passou pela Lei n.º 4.024/1961, que fixou as diretrizes e bases da educação Nacional e, em seguida, pela Lei n.º 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Observa-se que sobre a vigência desta última normativa a instituição vivenciou um longo período de suas atividades.

Neste sentido, para o *Campus* Pelotas, o cenário que antecede a implantação do Decreto n.º 2.208/1997 encontra-se no contexto da Lei n.º 5.692/1971, introduzida sob o regime da ditadura civil-militar, período em que diversas medidas de caráter autoritário foram implementadas na tentativa de assegurar o controle político e o crescimento econômico desejado pelas classes dominantes. Nesta época, o Brasil passou por um significativo desenvolvimento industrial e pela modernização de sua infraestrutura, contando com muitas empresas estatais e o ingresso de incontável capital estrangeiro. Evidencia-se por intermédio da pesquisa realizada que, neste

período, havia uma alta inserção ocupacional dos técnicos formados na instituição, sobretudo nas empresas estatais. Isso assinalava aos estudantes, que optavam pela escola técnica, a garantia de um auspicioso futuro profissional.

Com relação ao modelo de ensino adotado pela instituição no período, destaca-se a oferta de cursos técnicos simultânea ao ensino médio, que os participantes da pesquisa denominam de “ensino integrado antigo”, já que o estudante cursava o ensino técnico em matrícula única e simultaneamente com o ensino médio. Todavia, percebe-se que esse modelo de “integração” experienciado na época, difere da concepção de ensino médio integrado com vistas à formação omnilateral, à formação integral do sujeito e como uma proposta pedagógica contra-hegemônica. Ressalta-se que, embora a formação técnica ocorresse de forma simultânea ao ensino médio, não se evidenciam ações articuladas com o objetivo de promover uma efetiva integração entre as áreas do ensino. O estudo aponta que algumas ações articuladas entre as áreas, ocorridas neste período, partiram da iniciativa de alguns professores, porém não constituíam uma política curricular ou institucional.

No entanto, observa-se que os contextos históricos do período que antecedeu à implantação do Decreto n.º 2.208/1997 refletem na trajetória do *Campus Pelotas* a experiência de uma formação tecnicista, influenciada pelo modelo taylorista/fordista e centrada na preparação da força de trabalho para o mercado. Neste período, a escola passa a se destacar como uma referência em educação profissional na região. A pesquisa permite compreender que, mesmo com alguns limites, característicos do modelo educacional hegemônico vigente no período, a construção histórica existente na rede levou a uma educação de qualidade, permitindo aos seus estudantes inclusive, a possibilidade de optar por uma formação superior conforme as suas áreas de interesse.

Por outro lado, o Decreto n.º 2.208/1997 emerge sobre um contexto de reabertura política e de restauração da democracia. Entretanto, a conjuntura política e econômica do país no período caracteriza-se pela implementação de um governo neoliberal, que postulava a redução dos gastos públicos, cortes em investimentos e privatização dos serviços públicos. No que tange os aspectos vinculados à EPT, este período se caracteriza pela separação entre o ensino técnico e o ensino médio, ficando proibida a oferta de cursos técnicos na forma composta, como era praticada até então. Nesta época, ficou proibida também a expansão e os investimentos na rede federal.

O presente estudo permite evidenciar ainda que, durante a vigência do Decreto n.º 2.208/1997, o *Campus* Pelotas enfrentou muitas dificuldades orçamentárias e financeiras, consequência das políticas neoliberais empreendidas no período. Os limites impostos nesta época atingiam o custeio do *campus*, tal como o pagamento de faturas de energia elétrica, de água, despesas com manutenção, além de um arrocho salarial, em que os servidores permaneceram oito anos sem reajustes. Neste período, em que houve a ruptura entre os ensinos técnico e médio, a escola optou por oferecer o ensino médio, mesmo que de forma separada. Destaca-se que o ensino médio ofertado pela instituição foi um ensino de excelência, cuja formação garantia o sucesso nos exames vestibulares, colocando muitos dos egressos nas melhores universidades públicas do estado. Um outro destaque deste período fica por conta da mudança institucional, em que passou de Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL) para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul (CEFET-RS), passando a ministrar além de cursos técnicos de nível médio, também cursos superiores de tecnologia. Dentre as dificuldades resultantes da reforma estabelecida neste período, destaca-se o sistema de avaliação por habilidades e competências, que provocou muitos debates, tentativas de capacitação, porém não se demonstrou factível.

Já os contextos em torno da implementação do Decreto n.º 5.154/2004 reportam uma mudança nas perspectivas políticas e econômicas do país em razão da insatisfação gerada pelas políticas neoliberais impostas ao longo dos anos 1990, o que resultou na alçada ao poder de um governo popular e com uma agenda progressista. No âmbito da EPT, revogaram-se as restrições impostas pelo governo anterior e vislumbrou-se a possibilidade de expansão e fortalecimento da rede federal. A dualidade da educação brasileira é inserida nos debates político-pedagógicos e o ensino médio integrado ao técnico é permitido por meio do Decreto n.º 5.154/2004, assumindo a perspectiva de uma proposta pedagógica contra-hegemônica, de formação omnilateral na perspectiva de uma travessia para a formação politécnica. O contexto político e econômico deste período reflete uma significativa mudança de paradigmas para o *Campus* Pelotas e para a EPT. São retomados os investimentos na área da educação e uma nova institucionalidade é proposta com a criação da Rede Federal e dos Institutos. O CEFET-RS passa a denominar-se IFSul *Campus* Pelotas e, com a criação de outros *campi*, surge uma nova estrutura organizacional. A partir do Decreto n.º 5.154/2004 o *Campus* Pelotas se consolida na oferta de cursos

técnicos de nível médio, com destaque para a implantação dos cursos técnicos na forma integrada, mantendo também os cursos na forma concomitante e subsequente. Estabelece, ainda, a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, observando como premissas sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Observa-se como um dos principais reflexos deste período que, a institucionalidade conferida pela criação da Rede Federal, possibilita ao *Campus* Pelotas bem como aos demais Institutos, se posicionarem como um espaço privilegiado de luta contra-hegemônica e com potencial para afirmar a oferta do ensino médio integrado.

O segundo objetivo desta investigação propõe-se a analisar as perspectivas de integração curricular no ensino médio na experiência histórica do *Campus* Pelotas do IFSul. Neste aspecto, a partir dos dados que emergem na pesquisa, é possível averiguar a existência de algumas barreiras que se impõem para a concretização de uma efetiva integração curricular no *Campus* Pelotas. Assim, no período em que atendeu a implantação do Decreto n.º 2.208/1997, ainda que houvesse uma composição da oferta entre propedêutico e técnico, o ensino era organizado por núcleos muito rígidos, fechados em si, de modo que realizavam as suas atividades, ministravam suas aulas, sem a preocupação de estabelecer uma interação com outras áreas. Ressalta-se, entretanto, que, neste período, ocorreram algumas iniciativas de ações articuladas, mas que partiram de alguns docentes que buscaram aperfeiçoar a sua prática de ensino, sobretudo a partir de pesquisas de mestrado e doutorado na área da educação. Contudo, institucionalmente, as relações curriculares deste período não caracterizam efetivamente uma experiência integradora.

Com a implantação do Decreto n.º 5.154/2004 e a possibilidade de oferta dos cursos técnicos integrados, muitas coordenadorias de cursos optaram por implantá-los, porém algumas delas decidiram manter apenas as formas subsequente e concomitante. Neste sentido, é possível observar que uma das barreiras à integração, é a existência de uma certa resistência ao modelo de ensino integrado. Entre os possíveis fatores que contribuem para esta resistência encontra-se o fato de que o modelo integrado impõe para a sistematização dos cursos, algumas interfaces externas, haja vista a necessidade de organizar a estrutura curricular e a distribuição das cargas horárias, estabelecendo um alinhamento entre as áreas técnica e propedêutica. Todavia, a partir do presente estudo foi possível compreender que um dos grandes obstáculos à integração curricular no *Campus* Pelotas repousa sobre a sua própria estrutura e organização institucional. Conforme os dados apontados pela

pesquisa, o *Campus* Pelotas apresenta uma estrutura muito grande e complexa, o que exerce influência sobre a organização do ensino e as relações curriculares. Neste sentido, destaca-se uma grande área física, com muitos servidores que se organizam em diversos departamentos e coordenadorias. Os cursos, conforme os níveis de ensino, estão igualmente estruturados em diversas áreas e coordenadorias. Desta forma, é possível observar que a interação nestes espaços ocorre substancialmente no âmbito interno, e com pouca articulação entre as interfaces externas. Assim, os relatos apresentados na pesquisa demonstram que no período de discussões para a implantação do Decreto n.º 5.154/2004 houve muita interação e ações articuladas entre as diversas áreas do ensino. Porém, atualmente, não ocorrem mais estes momentos de debate, reduzindo-se as oportunidades de encontro e reunião entre as áreas, aos conselhos de classe ou atividades do gênero.

O terceiro objetivo estabelecido para este estudo, preocupou-se em propor um instrumento que possibilite a análise reflexiva da comunidade acadêmica do *Campus* Pelotas do IFSul sobre o percurso realizado pela instituição com respeito às relações curriculares no ensino médio. Neste sentido, mediante o caminho percorrido e os dados obtidos com a pesquisa foi possível desenvolver como produto educacional o documentário: “Resgate Histórico das Relações Curriculares entre os Ensinos Médio Propedêutico e Técnico no *Campus* Pelotas do IFSul”. A partir dos relatos apresentados, o documentário permite compreender as relações curriculares vivenciadas na instituição, conforme os marcos normativos vigentes durante os recortes temporais definidos para o estudo. Dessa forma, o documentário aborda as perspectivas de integração curricular experienciadas, as iniciativas empreendidas com vistas à integração, os embates acerca das reformas e da organização curricular, as barreiras que se impõem à integração e, por fim, elenca algumas perspectivas para a EPT. Ao expor as práticas desenvolvidas, as experiências obtidas e as dificuldades encontradas no percurso histórico do *Campus* Pelotas, acredita-se que o produto educacional possa contribuir positivamente, ao estimular reflexões acerca dos temas desenvolvidos, não apenas pela comunidade acadêmica do *campus*, mas também por todos aqueles que trabalham ou que buscam aprofundar os conhecimentos e a compreensão em torno da história e dos elementos que caracterizam a EPT no Brasil.

Nesta perspectiva, os resultados da pesquisa permitem compreender que a EPT é uma grande e necessária modalidade de ensino, que tem muito a contribuir para o desenvolvimento do país. Todavia, observa-se que a escola não se configura

como um ambiente imune às contendas político-ideológicas do seu entorno, portanto, ela está inserida nestes embates, como um campo em disputa. Evidencia-se também, que os Institutos são bastante sensíveis às políticas públicas que os circundam, entretanto, a institucionalidade presente a partir do Decreto nº 5.154/2004, lhes conferem a possibilidade de um discurso contra-hegemônico mais consistente. Além disso, no que tange as relações de ensino, elas também se caracterizam por seus embates. Isso porque a sistematização dos currículos reflete as disputas empreendidas entre as diferentes comunidades disciplinares, as quais pela tradição ou pela cultura estabelecida por meio da longa trajetória do *campus*, exercem diferentes posições de poder na instituição. Conseqüentemente, isso impacta na implementação de uma efetiva integração curricular, pois é possível observar que a proposta de integração apresentada pelo Decreto n.º 5.154/2004 permanece, na prática, apenas no contexto de uma oferta simultânea entre o ensino técnico e o ensino médio. Evidencia-se, ainda, que uma alternativa para favorecer a articulação entre as áreas do ensino e conseqüentemente uma efetiva integração, considerando a realidade do *Campus Pelotas*, seria a lotação de docentes das disciplinas de formação geral junto às coordenadorias dos cursos. Entretanto, isso implicaria em mudanças estruturais, exigindo uma análise e discussões mais específicas, para as quais seria necessário um outro estudo.

Dessa forma, o presente trabalho contribui para uma análise reflexiva da comunidade acadêmica, sobre o percurso em EMI realizado pela instituição. Ao mesmo tempo, este material também colabora como fonte de pesquisa para outras instituições e pesquisadores que buscam compreender o tema, ou ainda, induz à reflexão acerca das práticas curriculares desenvolvidas.

O estudo favorece, ainda, a reflexão acerca do histórico dualismo que caracteriza a estrutura educacional brasileira e que direciona as políticas voltadas à organização da educação profissional no país, contribuindo para a compreensão da importância do EMI como uma alternativa para a superação desse cenário.

Por fim, a presente pesquisa e o produto educacional dela resultante permitem subsidiar a reflexão sobre os retrocessos e avanços ocorridos na EPT, ressalta a sua importância social, e incita promover a valorização e a defesa da educação profissional, pública, gratuita e de qualidade como parte integrante da formação básica regular e como um direito de todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. C da Paz. **Currículo, cultura escolar e disciplinamento**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/357/1/Curr%C3%ADculo%2C%20cultura%20escolar%20e%20disciplinamento.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/f8d14c43-6eb4-4c0e-8bbe-b4e504111b7d/content>. Acesso em: 07 jul. 2024.

ANZEN, Kamila Fernanda Oliveira. **Contrarreforma da educação profissional: interesses e contradições entre frações de classe**. Paranaguá: IFPR, 2023. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Paranaguá, 2023..

ASSIS, Maria Cristina de. Metodologia do Trabalho Científico. In: F A R I A , Evangelina Maria B. de; ALDRIGUE, Ana Cristina S. (Org.) **Linguagens: Uso e reflexões**. 3 Ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – Sindicato Nacional (ANDES -SN). **Carta aberta à Sociedade sobre os Ataques à Educação no Brasil**. Brasília, 10 mai. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/carta-aberta-a-sociedade-sobre-os-ataques-a-educacao-no-brasil1>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BARROS, José D'Assunção. Tempos e lugares da memória – Uma relação com a História. FURG. Rio Grande – RS, **Historiæ**, v. 8 n. 1 (2017): História e suas interfaces. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/issue/view/620> Acesso em: 25 abr. 2023.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz; COLARES, Anselmo Alencar. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. **Histedbr** on-line - v. Abril/2002, n. 6 (2002) | Faculdade de Educação. fae.unicamp.br, 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc4_2.pdf Acesso em: 21 abr. 2023

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino técnico industrial no cenário da produção capitalista brasileira**. 2001. Disponível em: <http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1713.htm> Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. **Lei nº 8.401, de 08 de janeiro de 1992**. Dispõe sobre o controle de autenticidade de cópias de obras audiovisuais em videograma postas em comércio.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Documento à Sociedade de 09 de fevereiro de 2004**. Retorno da SEMTEC/MEC às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35, 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>

Acesso em: 21 de mar. de 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo de educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política e resultados 1995 – 2002: a reforma da Educação Profissional**. Brasília, dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino**. Brasília. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção Técnica** - Grupo de Trabalho. Brasília. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

BRASIL. **Parecer CFE nº 45/72**, de 12 de janeiro de 1972, do CFE. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

BRASIL. **Parecer nº 76/75**, de 23 de janeiro de 1975, do CFE. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39 de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 07 de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria Normativa nº 389**, de 23 de março de 2017.

CAMPELLO. A. M.. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa. **Revista Tecnologia e Cultura**, Rio de Janeiro, CEFET/RJ, Ano 8, n. 8, p. 34-44. jan./jun. 2006.

CARNEIRO, Italan. Bases conceituais do currículo técnico integrado: formação humana, trabalho e educação escolar. In. **Educação profissional integrada ao ensino médio** /SOBRINHO, Sidinei Cruz, PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (orgs). – João Pessoa : IFPB, 2020. Reflexões na educação, Vol. 8

CARNEIRO, Moaci a Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3 n. 3 (2005). <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122> Acesso em: 03 de jul. 2024.

CIAVATTA, M. A historicidade das reformas da educação profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39> Acesso em: 17 abr. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, 3(3). 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578> Acesso em: 04 jun. 2023.

COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael Rodrigo. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: antagonismos, projetos em disputa e desdobramentos. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 3, p. 118-144, ago/dez. 2020 – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira: Projetos em Disputa**. São Paulo, Cortez Ed., 1995.

CUNHA, LA. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. ISBN 978-85-393-0302.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. INEP: Brasília, 1982.

DAVEL, E.P.B; FANTINEL, L.D; OLIVEIRA, J.S. de. Etnografia Audiovisual: Potenciais e Desafios na Pesquisa Organizacional. **Revista Organizações & Sociedade** - v. 26, n. 90, p. 579-606, jul./set. 2019 DOI 10.1590/1984-9260909. ISSN Eletrônico 1984-9230 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/VCPjx67wZWmTWqtWSd5943S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 abr. 2023.

DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**, v.6 (2003): Dossiê – Tempo e Narrativa. DOI: <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62> Acesso em: 06 jun. 2024.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. Jorge Duarte, Antonio Barros — organizadores. 2ª Ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. [rev.] - São Paulo: Saraiva, 2006.

FIGUEIREDO, T. M. R. de Vasconcelos; FERREIRA, N. V. C. Formação Docente na Escola Técnica Federal do Mato Grosso: o Curso Esquema I e o Curso Esquema II (1984 – 1990). **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 67, e023014, 2023, p. 1-24. ISSN: 2178-079X. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/24200/18711/> Acesso em: 15 jul. 2024.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, DANIEL; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. Universidade Federal do Tocantins – UFT, **Revista Porto das Letras**, Vol. 02, Nº 01, 2016 - Estudos Linguísticos, pag. 100-115.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 2, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. ISSN: 2594-4827. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229> Acesso em: 04 jun. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GARRETT, B. Videographic geographies: Using digital video for geographic research. **Progress in Human Geography**, v. 35, n. 4, p. 512-541, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258175526_Videographic_geographies_Using_digital_video_for_geographic_research . Acesso em: 19 abr. 2023

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. Editora Revista dos Tribunais Ltda. São Paulo – SP. 1990.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: Políticas de Implementação e Novas Perspectivas Metodológicas. **Plurais**, Revista Multidisciplinar - UNEB. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016

IFES. **Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Vitória, 2018.

IFSul. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. 2012.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 24 ago. 2024.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRÜGER, Edelbert. **O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/1997**: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do Cefet/RS. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2007.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo (68): 21-28, fevereiro 1989.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMQ 1999.

LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador , v. 21, n. 38, p. 29-39, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2024.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Lesgilação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964 – 1985)**: Um Espaço de Disputas. . Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em História, Centro de Estudos Gerais, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2010.

LOTTERMANN, O; SILVA, Sidinei Pithan da. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. In. HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. (Org.) **Currículo Integrado, Educação e Trabalho**. 1ª Ed. Ijuí, 2016, v. 1, p.17- 35.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**. Vol. 13, nº1 (37) – jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643971/1427> Acesso em: 27 jun. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Trabalho-Educação como objeto de investigação. **Trabalho & Educação** – vol.14, nº 2 – Jul / Dez – 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8851/6353> Acesso em: 26 jun. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional** – Um Salto Para o Futuro, MEC/SEED/TV

Escola - Boletim 07. 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf Acesso em: 15 jul. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 jul. 2024.

MEDEIROS NETA, O.M; LIMA, E.L.M; BARBOSA, J.K.S.F; NASCIMENTO, F.L.S. Organização e Estrutura da Educação Profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de Equivalência. UFRN e IFRN – Campus Natal, Central. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 04, DOI: 10.15628/holos.2018.6981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MINUZZI, E. D; MACHADO, L. R. de Souza; COUTINHO, R. X. **A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrarreformas da educação brasileira**. Editora Unijuí, ISSN 2179-1309, Ano 37, nº 119, set. – dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13135> Acesso em: 23 mai. 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU – Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MORAES, Átila Alixandre de; DIEMER, Odair. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio no Brasil. **Rev. História da Ciência e Ensino**, PUCSP, v. 20 – Especial, 2019, p.238/247.

MOURA, D. H. (2007). Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re) integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**, v2, 2005, 57–80. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2005.73>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

MOURA, D. H. Educação Básica e EPT: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 16 de jun. de 2022.

MUNHOZ, D.B; JESUS, J.A.L de; COSTA, M.A; SOUZA, E.M. **Neoliberalismo e Estado Mínimo: Repercussões na Atenção à Saúde no Distrito Federal**. Com. Ciências Saúde. 2009;20(3):271-276. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/periodicos/ccs_artigos/2009Vol20_3art08neolib.pdf

Acesso em: 19 de mar. de 2024.

NASCIMENTO, Bruno Dantas; MACIEL, Eliane Cruxên Barros de Almeida; SANTOS, Fernando; LAGO, Gustavo Ponce de Leon. **Constituição de 1988: O Brasil 20 Anos Depois – Os Alicerces da Redemocratização (Vol.1)**. Editora Senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, Brasília – DF, 2008.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luis. **História e história da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998. (p. 74-84). Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/10/Teoria-social-JP-Netto.pdf> Acesso em: 21 abr.2023

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. 272 p.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763> Acesso em: 25 abr. 2023.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A reforma e contra-reforma da educação profissional brasileira. **27ª Reunião Anual da ANPED**, GT09 – Trabalho e Educação, Caxambu/MG, 2004.

PAULINO, A.E.L. O impacto do “milagre econômico” sobre a classe trabalhadora segundo a imprensa alternativa. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, SC, V.23, n. 3, p. 562-571, set./dez. 2020. ISSN 1982-0259.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Michael vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTO JÚNIOR, M. J; DEL PINO, M. A. B; AMARAL, G. L. do. A exclusão escolar no Cefet-RS: do curso integrado ao curso modular. **Trabalho & Educação** – vol.18, nº 1 – jan./abr. de 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/8622/6133/24681> Acesso em: 21 jun. 2024.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Jeanette Filomeno Pouchain. Ensino Médio: direito de todos e dever do estado. UECE/UNILAB, Grupo de Pesquisa EDUCAS, **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, ANPAE, 2013.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em: 22 jun. 2024

RAMOS, M. História e política da educação profissional. Instituto Federal do Paraná – Curitiba, 2014. **Coleção Formação Pedagógica**; v. 5. ISBN 978-85-8299-031-5. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RAMOS, M; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 08 jul. 2024.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo 1). 1913. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT Cornélia. Imagem recolocada: pensar a imagem como instrumento de pesquisa e análise do pensamento coletivo. Porto Alegre: **Revista Iluminuras**, 2001, v.2, n.3, p.2-13. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9119>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RUIZ, L.; MOTTA, L.; BRUNO, D.; DEMONTE, F.; TUFRÓ, L. **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. 1ª Ed. 2014. ISBN 978-987-3810-04-6. Disponível em: <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf> Acesso em: 04 set. 2024.

SACRISTÁN. J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. trad. Ernani F, da Fonseca – 4. ed. . Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAES, D. A. M. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 165-176, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3473/3161> Acesso em: 30 de ago. 2024.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, José Deribaldo dos. A Profissionalização Imposta por Decreto: Notas Sobre a Reformulação Neoliberal na Educação dos Trabalhadores Brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n.3, p.230-240, dez. 2017.

ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292> Acesso em: 23 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Editora Navegando, 2017.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SILVA, C.P. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164> Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SILVA, I. P. da. **Dicionário Histórico-biográfico da Primeira República**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CRESPO,%20Jo%C3%A3o%20Py.pdf>. Acesso em: 16 mar.2024

SILVA, M. Ferreira da. A identidade narrativa em Paul Ricoeur e a relação com o lugar. **Revista Razão e Fé** – UCPEL. Volume 19, Número 2, 2017. P. 58-70. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rvf/article/view/2393> Acesso em 26 abr. 2023

SOUZA, M. A. S. **A complexidade na formação do técnico como sujeito ecológico a partir das relações entre trabalho, currículo e capitalismo no CEFET-RS**. Dissertação, PPGA – FURG, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. ISBN 85-86583-44-8

TELES, Natalício de Souza; Mota, Luzia Matos. LDB e EPT: o percurso da lei e seus desdobramentos para a educação profissional. **Rev. Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 7-19, jan./mar. 2020. e-ISSN: 2594-7036.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra - 2ª ed. 1998.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out/dez 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Projeto de pesquisa: Resgate histórico das relações curriculares entre os ensinospromédios propedêuticos e técnicos no Campus Pelotas do IFSul

Mestrando: Gabriel de Oliveira Xavier

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Cristina Caminha Castilhos França

Coorientadora: Prof^a. Dra. Lucília Regina de Souza Machado

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Considerando o período que antecedeu a implantação do Decreto nº 2.208/1997 e a prática pedagógica do Cefet RS no âmbito do ensino médio:

- 1 – Como se configurava a relação entre o currículo do ensino médio e o currículodo ensino técnico?
- 2 – Quais eram os princípios e fundamentos evocados para delinear essa relação?
- 3 – Quais barreiras existiam ao provimento dessa relação?
- 4 – Quais eram os mecanismos utilizados para favorecer essa relação?

- 5 – Havia iniciativas de formação docente com foco nessa relação?
- 6 – Houve a produção de inovações pedagógicas voltadas para essa relação?
- 7 – Houve produção de material didático voltado para viabilizar essa relação?
- 8 – Essa relação permitiu avançar na superação da dualidade educacional?
- 9 – Ela levou à melhoria da qualidade educacional?
- 10 – Houve reação contrária ao Decreto nº 2.208/1997?
- 11 – Como destacaria o contexto político, econômico e social do período?

Considerando o período posterior à implantação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e a prática pedagógica do Campus Pelotas do IFSul:

- 1 – O que configura a relação de integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico?
- 2 – Quais têm sido os princípios e fundamentos evocados para balizar essa relação?
- 3 – Quais barreiras tem existido na concretização dessa relação?
- 4 – Quais mecanismos tem sido utilizados para favorecer essa relação?
- 5 – Há ou já houve iniciativas de formação docente com foco nessa relação?
- 6 – Tem-se produzido inovações pedagógicas voltadas para essa relação?
- 7 – Tem ocorrido a produção de material didático destinado a viabilizar essa relação?

- 8 – Essa relação tem contribuído para a superação da dualidade educacional?
- 9 – Essa relação tem levado à melhoria da qualidade educacional?
- 10 – Tem havido reação contrária à atual reforma do ensino médio?
- 11 – Como você vê o contexto político, econômico e social após o Decreto nº5154/2004?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Você está sendo convidado a avaliar o produto educacional “Resgate histórico das relações curriculares entre os ensinos médio propedêutico e técnico no Campus Pelotas do IFSul”. Após assistir o documentário qual a sua avaliação para as seguintes questões:

1) O documentário demonstra elementos que resgatam a história e a memória da EPT e seus contextos?

Sim Não Parcialmente

2) O documentário permite compreender a realidade concreta dos conceitos que envolvem e caracterizam a EPT?

Sim Não Parcialmente

3) O documentário expõe as fragilidades e barreiras que se apresentam, no contexto institucional, à implementação de um currículo integrado fundamentado nos princípios da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e da emancipação do sujeito?

Sim Não Parcialmente

4) O documentário evidencia a dualidade educacional permitindo refletir sobre os desafios a serem enfrentados para superar essa realidade?

Sim Não Parcialmente

5) O documentário expressa de forma nítida sua relação com a linha de pesquisa e macroprojeto 4, demonstrando a relevância dos estudos vinculados à organização dos espaços educativos da EPT, por meio da história e memórias?

Sim Não Parcialmente

6) O documentário permite observar o quanto a construção curricular e as práticas pedagógicas são sensíveis às políticas educacionais implementadas?

Sim Não Parcialmente

7) O formato de documentário, adotado para a construção deste produto educacional, demonstra ser uma adequada ferramenta de ensino que possibilita refletir e discutir sobre as relações curriculares na EPT?

Sim Não Parcialmente

8) A edição de áudio e vídeo do produto educacional apresenta qualidade satisfatória, permitindo compreender a mensagem transmitida?

Sim Não Parcialmente

9) Espaço para comentário ou sugestão (optativo):

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS MÉDIO PROPEDEÚTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL

Pesquisador: GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66687923.0.0000.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.865.783

Apresentação do Projeto:

De acordo com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077740.pdf:

"O presente estudo visa resgatar historicamente a relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico no ensino médio conjecturadas antes do Decreto nº 2.208/97 e após o Decreto nº 5.154/04 pelo, hoje, Instituto Federal Sul-rio-grandense. Inserido na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), terá como local de pesquisa o IFSul Campus Pelotas. Com base na recuperação histórica dos contextos e orientações normativas vivenciados pela educação profissional nos períodos imediatamente anteriores ao Decreto nº 2.208/97 e nos posteriores ao Decreto nº 5.154/04, analisará as perspectivas de integração curricular vislumbradas pela Instituição nesses dois momentos. Com os elementos proporcionados pela pesquisa realizada, proporá um instrumento destinado a incentivar a análise reflexiva da comunidade acadêmica desse Campus sobre o percurso em Ensino Médio Integrado realizado pela instituição atualmente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho descritivo e exploratório. O percurso metodológico para a coleta e produção dos dados se dará por meio da pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada. A entrevista será realizada com os docentes, discentes e servidores(as) que tiveram vínculo com a instituição no período que antecedeu à implantação do Decreto nº 2.208/1997, bem como, no período posterior à

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 5.865.783

implantação do Decreto nº 5.154/2004 e que tiveram alguma experiência com o Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFSul ou ainda com o CEFET RS à época. A entrevista tem o propósito de fazer a interlocução sobre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica, contribuindo assim para atender aos objetivos definidos para a pesquisa.

A partir da análise dos dados e das sínteses realizadas, vislumbra-se produzir um documentário compilando as narrativas e memórias dos sujeitos entrevistados, cujas experiências permitam compreender e refletir sobre o percurso em Ensino Médio Integrado realizado pela instituição, de acordo com os marcos temporais estabelecidos. Por meio desse estudo, espera-se contribuir para a reflexão acerca do histórico dualismo que caracteriza o sistema educacional brasileiro e que direciona as políticas voltadas à organização da educação profissional no país. Dessa maneira, a partir do resgate histórico, das memórias e das experiências vividas no âmbito do Ensino Integrado, pretende-se obter elementos que permitam subsidiar a reflexão sobre os retrocessos e avanços ocorridos nessa modalidade de ensino, de modo que se tenha clareza de sua importância social, promovendo-se a valorização e a defesa da educação profissional pública, gratuita e de qualidade social como parte integrante da educação básica e como um direito de todos os cidadãos.

Realização das entrevistas: de 19/04/2023 a 31/05/2023."

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077740.pdf:

"Objetivo Primário:

Analisar comparativamente as perspectivas de integração curricular no ensino médio conjecturadas pelo IFSul imediatamente antes do Decreto nº 2.208/1997 e as que se sucederam a partir do Decreto nº 5.154/2004.

Objetivo Secundário:

- Analisar os contextos históricos vivenciados pela Educação Profissional nos períodos imediatamente anteriores ao Decreto nº 2.208/97 e os posteriores ao Decreto nº 5.154/04;
- Analisar reflexos na trajetória do Campus Pelotas do IFSul dos contextos históricos vivenciados pela Educação Profissional nos períodos imediatamente anteriores ao Decreto nº 2.208/97 e os posteriores ao Decreto nº 5.154/04;
- Analisar as perspectivas de integração curricular no ensino médio na experiência histórica do Campus Pelotas do IFSul;
- Propor um instrumento que possibilite a análise reflexiva da comunidade acadêmica do Campus Pelotas do IFSul sobre o percurso realizado pela instituição com respeito à integração curricular no ensino médio."

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303

Bairro: CENTRO

CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 5.865.783

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077740.pdf:

"Riscos:

O presente projeto de pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, uma vez que não será realizada qualquer intervenção ou modificação intencional em variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam do estudo. Destaca-se, por oportuno, que a entrevista preservará a intimidade dos participantes, focando tão somente nos aspectos referentes às memórias e experiências no âmbito profissional e conceitual relativas ao Ensino Médio Integrado, objeto deste estudo. Salienta-se, entretanto, que caso a pesquisa possa despertar algum sentimento de angústia, desconforto, ansiedade, entre outros, o pesquisador estará pronto a prestar esclarecimentos e dar suporte encaminhando o participante ao serviço de atendimento psicológico do Instituto. Importante ressaltar que será assegurado o direito de o participante desistir em caso de manifestar desconforto ou outro sentimento semelhante, sendo também preservado o direito de não responder a perguntas que não se considere apto."

"Benefícios:

Os benefícios em participar da pesquisa podem ser auferidos mediante a possibilidade de auxiliar, com um viés de ineditismo, na construção de uma narrativa que contemple parte da história institucional, bem como na compreensão de um período ainda turbido da história da educação brasileira."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o documento PROJETO.pdf:

"Projeto de pesquisa apresentado como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Orientadora: Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França; Coorientadora: Dra. Lucília Regina de Souza Machado."

De acordo com o documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077740.pdf:

"O percurso metodológico para a coleta e produção dos dados compreende três etapas. Inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica referente ao tema, mediante consulta a livros, teses, dissertações, artigos e periódicos a fim de sedimentar o percurso teórico. Em um segundo momento, será realizada a busca e análise de documentos, tais como regulamentos, projetos pedagógicos, matrizes curriculares, entre outros, a fim de que possam auxiliar na

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 5.865.783

compreensão de como se articulava a integração curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica do RS (CEFETRS), atual IFSul Campus Pelotas. Na terceira etapa da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com os docentes, discentes e servidores(as) que tiveram vínculo com a instituição no período em que antecedeu a implantação do Decreto nº 2.208/1997, bem como, no período posterior à implantação do Decreto nº 5.154/2004 e que tiveram alguma experiência com o Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFSul ou ainda com o CEFET RS à época. A entrevista será realizada no IFSul Campus Pelotas ou em local de preferência do entrevistado. A entrevista tem o propósito de fazer a interlocução sobre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica, contribuindo assim para atender aos objetivos definidos para a pesquisa. A metodologia a ser utilizada para a análise dos dados será a interpretação das narrativas à luz da teoria adotada e o método materialista histórico-dialético, por meio do qual se buscará apreender os nexos entre as propostas de integração curricular em cada momento focalizado e a materialidade dos contextos sociais e da instituição evidenciada."

"Critério de Inclusão:

Serão incluídos os docentes, discentes e servidores(as) que tiveram vínculo com a instituição no período que antecedeu a implantação do Decreto Nº 2.208/1997, bem como, no período posterior à implantação do Decreto Nº 5.154/2004 e que tiveram alguma experiência com a integração curricular no ensino médio no IFSul ou ainda com o CEFET RS à época e que tenham interesse em colaborar com a pesquisa."

"Critério de Exclusão:

Participantes que atendam aos critérios do item anterior, porém que venham a manifestar a desistência da participação. Ou ainda participante cujo relato em entrevista não esteja em consonância com os objetivos da pesquisa."

"Desfecho Primário:

Com o presente estudo, espera-se contribuir para a reflexão acerca do histórico dualismo que caracteriza o sistema educacional brasileiro e que direciona as políticas voltadas à organização da educação profissional no país. Desta maneira, almeja-se contribuir para a compreensão da importância do Ensino Médio Integrado (EMI) como alternativa eficaz para a superação desse cenário. A partir do resgate histórico, das memórias e das experiências vividas no âmbito do Ensino Integrado, pretende-se obter elementos que permitam subsidiar a reflexão sobre os

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL



Continuação do Parecer: 5.865.783

retrocessos e avanços ocorridos nesta modalidade de ensino, de modo que se tenha clareza de sua importância social, promovendo a valorização e a defesa do ensino profissionalizante, público, gratuito e de qualidade como parte integrante da formação básica regular e como um direito de todos. O presente estudo, em decorrência do produto educacional a ser elaborado, também poderá contribuir para uma análise reflexiva da comunidade acadêmica sobre o percurso em Ensino Médio Integrado realizado pela instituição. Salienta-se que este material, também poderá colaborar como fonte de pesquisa para outras instituições que busquem compreender o tema. Além disso, o resultado da pesquisa permitirá uma análise comparativa entre o modo como se articulavam no passado e como se organizam no presente as propostas didático-pedagógicas, os currículos, a formação humana, a integração entre educação propedêutica e profissional e ainda, as formas de sistematização das ações de ensino pesquisa e extensão."

"Tamanho da Amostra: 10 participantes (docentes, discentes e servidores(as))."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão de acordo com as normativas éticas.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador responsável encaminhe o relatório final da pesquisa, dentro do prazo estipulado de 60 dias após finalização da pesquisa, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL**



Continuação do Parecer: 5.865.783

Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077740.pdf	20/01/2023 11:56:00		Aceito
Folha de Rosto	FRosto.pdf	20/01/2023 11:54:58	GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	20/01/2023 11:49:46	GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	20/01/2023 11:45:56	GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/01/2023 22:35:31	GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	19/01/2023 22:34:48	GABRIEL DE OLIVEIRA XAVIER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BENTO GONCALVES, 26 de Janeiro de 2023

Assinado por:
CINTIA MUSSI ALVIM STOCCHERO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348 - 3º andar- sala 303
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO
SUL –IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO –
PROPPICOMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS MÉDIO PROPEDEÚTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS Campus Porto Alegre. Nessa pesquisa pretendemos resgatar historicamente a relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico no ensino médio conjecturadas pelo IFSul Campus Pelotas antes do Decreto nº 2.208/97 e após o Decreto nº 5.154/04.

A pesquisa será realizada no IFSul Campus Pelotas, por meio de ENTREVISTA, que poderá ser gravada e/ou filmada, após sua autorização. Para a coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica e documental, será realizada uma entrevista (de forma semiestruturada) com os docentes, discentes e servidores(as) que tiveram vínculo com a instituição no período que antecedeu à implantação do Decreto nº 2.208/1997, bem como, no período posterior à implantação do Decreto nº 5.154/2004 e que tiveram alguma experiência com o Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFSul ou ainda com o CEFET RS à época.

=====

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo para mim (a), isto é, não será realizada qualquer intervenção ou modificação intencional em variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam do estudo. A entrevista preservará a intimidade dos participantes, focando tão somente nos aspectos referentes às memórias e experiências no âmbito profissional e conceitual relativas ao Ensino Médio Integrado, objeto deste estudo. Entretanto, que caso a

pesquisa possa despertar algum sentimento de angústia, desconforto, ansiedade, entre outros, o pesquisador estará pronto a prestar esclarecimentos e dar suporte encaminhando o participante ao serviço de atendimento psicológico do Instituto a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que a minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que irá auxiliar na construção de uma narrativa, com viés de ineditismo, que contemple parte da história institucional, bem como na compreensão de um período ainda turbido da história da educação brasileira. Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que poderei deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;

- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;

- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro relacionada com a participação nesse estudo;

- de que tenho direito a compensação material relativas às minhas despesas e de meu acompanhante com relação à transporte e alimentação, caso esses gastos sejam demandados durante a minha participação no estudo;

- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo ou coleta de material biológico;

- de que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

=====

Eu _____, portador do documento de identidade ou CPF _____ aceito participar da pesquisa intitulada: “RESGATE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES CURRICULARES ENTRE OS ENSINOS MÉDIO PROPEDEÚTICO E TÉCNICO NO CAMPUS PELOTAS DO IFSUL”. Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

=====

Autorização para uso de imagem e voz

Autorizo o uso de minha imagem e voz para fins específicos de divulgação dos resultados da pesquisa, sendo seu uso restrito a elaboração de um produto educacional o qual ficará armazenado no repositório da CAPES (eduCAPES). Fui informado que serão tomadas todas as medidas possíveis para preservar o anonimato e a minha privacidade.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

=====

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54)3449-3340

Pesquisador(a) principal: Gabriel de Oliveira Xavier

E-mail para contato: gabrielxavier@ifsul.edu.br

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Caminha de Castilhos França

E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

Coorientadora: Prof.^a Dra. Lucília Regina de Souza Machado

E-mail: