


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA GLALCY FEQUETIA DALCIM

O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO DOCENTE:

um estudo sobre documentos orientadores do Instituto Federal
de São Paulo.



ARARAQUARA – S.P.
2021

MARIA GLALCY FEQUETIA DALCIM

O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO DOCENTE:

um estudo sobre documentos orientadores do Instituto Federal
de São Paulo.

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho,
Programa de Linguística e Língua Portuguesa da
Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Doutora em Linguística e Língua
Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
Línguas**

**Orientador: Prof.^a Dr.^a Anise de Abreu
Gonçalves D’Orange Ferreira**

ARARAQUARA – S.P.

2021

D138c Dalcim, Maria Glalcy Fequetia
O currículo integrado e o trabalho docente : um estudo sobre documentos orientadores do Instituto Federal de São Paulo. / Maria Glalcy Fequetia Dalcim. -- Araraquara, 2021
278 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Anise de Abreu Gonçalves D'Orrange Ferreira

1. Currículo Integrado. 2. Educação Profissional. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Agir Docente. 5. Língua Inglesa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Maria Glalcy Fequetia Dalcim

O CURRÍCULO INTEGRADO E O TRABALHO DOCENTE:

um estudo sobre documentos orientadores do Instituto Federal
de São Paulo.

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

**Orientador: Prof.^a Dr.^a Anise de Abreu Gonçalves
D’Orange Ferreira**

Data de defesa: 26/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira
UNESP - Faculdade de Ciências de Letras – Campus Araraquara - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno
USF - Universidade São Francisco – Campus Itatiba - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Elaine Aparecida Campideli Hoyos
IFSP - Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Avaré - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP – Faculdade de Ciências de Letras – Campus Araraquara - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP – Faculdade de Ciências de Letras – Campus Araraquara - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*A Deus, Pai Amor, e que tudo me possibilita.
Aos meus pais, “Carlão” e “Gy”, pelo amor incondicional.
Ao meu esposo e meu filho, Dalcim e Otávio,
por estarem sempre ao meu lado, compartilhando
as alegrias, as ausências e os desafios.*

AGRADECIMENTOS

Ao IFSP- Câmpus Avaré, pelo trabalho inspirador e pela possibilidade de realização dessa tese.

À Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira, por acreditar em mim e por me guiar em suas orientações e exemplos, sempre com disponibilidade e empatia.

À Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, por me incentivar nessa jornada desde o nosso primeiro encontro e me mostrar com carinho que tudo é possível.

Às professoras Sandra Mari Kaneko Marques, Ana Cristina Biondo Salomão, Nildicéia Aparecida Rocha e Marina Célia Mendonça pelas inesquecíveis tardes de aprendizado e paixão pela docência.

À professora Luzia Bueno, pelas brilhantes contribuições em meu exame de qualificação e pelo carinho e simpatia.

Às professoras debatedoras do X e XII Seminários de Estudos Linguísticos da UNESP, Lília Santos Abreu-Tardelli e Eliane Gouvêa Lousada pelas fundamentais sugestões e orientações.

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação, sempre prontos a nos ajudar com informações e documentos.

Ao meu querido grupo de trabalho e de vida do IFSP Avaré, amigos queridos que me deram suporte, atenção e carinho!

Ao meu diretor Sebastião Francelino da Cruz, que me recepcionou “literalmente” de braços abertos desde o primeiro dia que pisei em nosso câmpus.

Às queridas amigas do sempre “Wine not”, Elaine, Maressa e Sthefanie, pelo amor e por tudo que ele gera.

À minha família, irmã, sobrinhos, cunhados e sogros, por entenderem meu distanciamento.

Aos meus amigos-irmãos, Sil, Dê, Carol, Robson, Arley, torcida e carinho constantes.

A todos os meus queridos amigos que tiveram paciência e entendimento com os meus incontáveis “nãos” para encontros, corridas e vinhos. Obrigada por não desistirem de mim!

A todos que, de alguma forma, seja por um olhar, uma oração, uma mensagem, contribuíram para o meu fortalecimento e a realização dessa tese.

*“Yeshua... Yeshua... Tu és tão lindo, que eu
nem sei me expressar... Yeshua...”*
(Comunidade Católica Colo de Deus)

RESUMO

No trabalho com alunos do Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos, disponibilizados pela Rede Federal, mais especificamente o Instituto Federal de São Paulo, uma das recorrentes demandas pauta-se na real integração do currículo da Base Nacional Comum com os Componentes Técnicos. A articulação entre a educação profissional técnica e tecnológica e o ensino básico subjaz como uma das características que fundamentam os objetivos e finalidades da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, historicamente, temos o processo de construção de conhecimento feito de modo especializado, por meio de um currículo fragmentado – conteúdos e conhecimentos são trabalhados de maneira disciplinar, a partir de uma grade curricular fixamente estruturada. Na diligência pelo trabalho docente com a integração curricular – seu entendimento, construção e efetivação – a presente tese inscreve-se no campo da Linguística Aplicada e tem por objetivo principal analisar e discutir o currículo integrado e as prescrições do agir docente no contexto da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertada pelos Institutos Federais. Sob as lentes teóricas e o ferramental metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade, analisam-se textos oficiais do entorno-precedente ao agir compostos por diretrizes curriculares, resoluções e planos pedagógicos de cursos, tendo por categorias analíticas o contexto de produção, a infraestrutura geral dos textos, bem como os mecanismos de textualização. Resultados evidenciam uma instabilidade no entendimento e uma escassez de elementos conceituais acerca do currículo integrado, indicando ainda a manutenção de representações do currículo tradicional. Os resultados revelaram também uma carência de informações relativas às concepções do agir docente, representações, prefigurações e prescrições, evidenciando um ocultamento do trabalho do professor, principalmente do professor de Língua Inglesa, no que tange a implementação de uma política educacional de integração curricular entre a educação propedêutica e a profissional, potencializando as fragilidades e a desestabilidade de um gênero de atividade contemporâneo e não cristalizado.

Palavras – chave: Currículo Integrado. Educação Profissional. Interacionismo Sociodiscursivo. Agir Docente. Língua Inglesa.

ABSTRACT

In the work with high school students integrated to technical courses, made available by the Federal Network, more specifically the Federal Institute of São Paulo, one of the recurring demands is based on the real integration of the curriculum of the Common National Base with the Technical Components. The articulation between technical and technological professional education and basic education underlies as one of the characteristics that underlie the objectives and purposes of Law nº 11.892 / 2008, which creates the Federal Institutes of Education, Science, and Technology. However, historically, we have the knowledge-building process done in a specialized way, through a fragmented curriculum - contents and knowledge are worked in a disciplinary way, through a fixedly structured curriculum. In the diligence for the teaching work with the curricular integration - its understanding, construction, and effectiveness – this thesis is part of the field of Applied Linguistic and its main objective to analyze and discuss the integrated curriculum and the prescriptions of the teaching working in the context of technical professional education integrated to high school, offered by the Federal Institutes. Under the theoretical lens and methodological tools of Socio-Discursive Interactionism and the Clinic of Activity, official texts from the preceding surrounding of acting are analyzed, composed of curricular guidelines, resolutions, legal advice, and pedagogical plans, using, as analytical categories, the context of production, the general infrastructure of the texts, as well as the textualization mechanisms. Results show an instability in the understanding and a lack of conceptual elements about the integrated curriculum, also indicating the maintenance of representations of the traditional curriculum. The results also revealed a lack of information related to the conceptions of teaching acting, representations, prefiguration and prescriptions, showing a concealment of the teacher's work, especially the work of the English language teacher, regarding the implementation of an educational policy of curricular integration between the propaedeutic and professional education, enhancing the weaknesses and destabilization of a contemporary and non-crystallized type of activity.

Keywords: Integrated Curriculum. Professional Education. Sociodiscursive Interactionism. Teaching Work. English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	23
Figura 2	Mapa das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	24
Figura 3	Competências Gerais da Educação Básica segundo a BNCC	33
Figura 4	Linha temporal sobre a educação profissional de acordo com o “Movimento pela Base” com base nos estudos de Feres (2018) – parte 1	40
Figura 5	Linha temporal sobre a educação profissional de acordo com o “Movimento pela Base” com base nos estudos de Feres (2018) – parte 2	40
Figura 6	Representação Currículo Tradicional com base em Bobbitt (1918), Santomé (2001) e Silva (2009)	50
Figura 7	Representação Currículo Crítico com base em Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005,2006), Macedo (2006), Silva (2009), Green (2017)	51
Figura 8	Representação Currículo Pós-crítico com base em Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005,2006), Macedo (2006), Silva (2009), Green (2017)	52
Figura 9	Significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição do currículo integrado segundo a Resolução nº 6 / 2012.	61
Figura 10	Composição da carga horária dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados na forma integrada no IFSP.	65
Figura 11	Representação das relações entre os agires segundo Habermas (1999) e Bronckart (2008)	84
Figura 12	Representação visual de características conceituais de trabalho baseada em Machado (2007)	100
Figura 13	Relação Homem / Trabalho na constituição da estrutura social	102
Figura 14	Esquema de representação visual dos elementos básicos do trabalho do professor (Machado, 2007)	104
Figura 15	Mapa dos câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	111

Figura 16	Porcentagem e tipos de cursos oferecidos pelo IFSP	112
Figura 17	Representação da constituição das fontes de dados	117
Figura 18	Distribuição dos Cursos Técnicos em Informática integrados ao Ensino Médio do IFSP	119
Figura 19	Distribuição dos Cursos Técnicos em Mecatrônica integrados ao Ensino Médio do IFSP	119
Figura 20	Papéis sociais dos enunciadores e destinatários	163
Figura 21	Seções estáveis constitutivas dos PPCs analisados	164
Figura 22	Seções não estáveis constitutivas dos PPCs analisados.	165
Figura 23	Estrutura Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio – Câmpus Presidente Epitácio	174
Figura 24	Estrutura Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio – Câmpus Guarulhos	176
Figura 25	Plano de Ensino do componente curricular Língua Inglesa do Câmpus Avaré – 1º ano – parte I	177
Figura 26	Plano de Ensino do componente curricular Língua Inglesa do Câmpus Avaré – 1º ano – parte II	178
Figura 27	Objetivos e conteúdo programático – PPC Catanduva	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conceitos relacionados a teorias de currículo segundo Silva (2009)	46
Quadro 2	Arquitetura Textual segundo entendimento extraído de Bronckart (2008)	88
Quadro 3	Níveis Procedimentais de Análise segundo entendimento extraído de Machado e Bronckart (2009)	92
Quadro 4	Seções dos Planos Pedagógicos de Curso selecionadas para análise	122
Quadro 5	Quadro organizacional dos procedimentos metodológicos	128
Quadro 6	Nomenclaturas e abreviações das fontes de Dados Legais	129
Quadro 7	Nomenclatura e abreviações das fontes de Dados Pedagógicos	129
Quadro 8	Representação da configuração global da Resolução nº 163/ 2017	147
Quadro 9	Lugar e momento de produção dos PPCs analisados	159
Quadro 10	Citação de documentos orientadores nos PPCs	160
Quadro 11	Princípios da Educação por competências de acordo com a UNESCO	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de professores nas comissões de elaboração dos PPCs analisados	162
Gráfico 2	Ocorrências do tema “currículo” nos PPCs analisados	182
Gráfico 3	Ocorrências dos temas “professor” e “docente” nos PPCs analisados	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CI	Currículo Integrado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
EMI	Ensino Médio Integrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFs	Institutos Federais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OT	Orientação Técnica
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PNAD	Programa Nacional de Amostra por Domicílio
PPC	Plano Pedagógico de Curso
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SITP	Swiss International Teacher's Program

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
HISTÓRICO DA PESQUISA	18
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	21
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DA PESQUISA	22
ORGANIZAÇÃO DA TESE	25
CAPÍTULO 1 - O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA	27
1.1 – O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	28
1.2 - AS BASES LEGAIS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	33
CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE.....	43
2.1 – O CURRÍCULO	43
2.2 – O CURRÍCULO INTEGRADO.....	53
2.3 – O CURRÍCULO INTEGRADO DO IF.....	58
2.4 – CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE.....	71
CAPÍTULO 3 – A CIÊNCIA DO HUMANO, LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE: ISD E CLÍNICA DA ATIVIDADE	76
3.1 – O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	76
3.2 – A CLÍNICA DA ATIVIDADE	93
3.3 - O TRABALHO, O TRABALHO DOCENTE E SUAS PRESCRIÇÕES.	98
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	108
4.1 – NATUREZA DA PESQUISA	108
4.2- DAS QUESTÕES GERAIS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	109
4.3 – CENÁRIO DA PESQUISA.....	110
4.4 – COLETA DOS DADOS	113
4.5 – SELEÇÃO DOS DADOS.....	117
4.6 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE – ISD.....	124
CAPÍTULO 5 – ANÁLISES E RESULTADOS.....	131
5.1 – ANÁLISES E RESULTADOS DOS <i>DADOS LEGAIS</i>	131
5.1.1 – O DOCUMENTO BASE.....	131
5.1.2 – A TEXTUALIZAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NO DOCUMENTO BASE	139
5.1.3 – A TEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO DOCUMENTO BASE	142
5.1.4 – A RESOLUÇÃO Nº 163/2017.....	145
5.1.5 – A TEXTUALIZAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NA RESOLUÇÃO Nº 163 / 2017	151
5.1.6 – A TEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA RESOLUÇÃO Nº 163 / 2017 ...	153
5.2 – ANÁLISES E RESULTADOS DOS <i>DADOS PEDAGÓGICOS</i>	156
5.2.1 – O CONTEXTO DE PRODUÇÃO PLANOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS	158
5.2.1.1 – LUGAR SOCIAL E MOMENTO DE PRODUÇÃO	158
5.2.1.2 – PAPEL SOCIAL DOS ENUNCIADORES E DESTINATÁRIOS	160

5.2.1.3 – OBJETIVO DA INTERAÇÃO	163
5.2.1.4 - A INFRAESTRUTURA GERAL DOS PPCS	163
5.2.2 – A TEXTUALIZAÇÃO SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NOS PPCS	181
5.2.3 – A TEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NOS PPCS	185
5.3 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	220

INTRODUÇÃO

“(...) para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino.” (BRONCKART, 2009, p. 161)

A presente tese tem por objetivo principal analisar e discutir o currículo integrado e as prescrições do agir docente no contexto da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Ofertada pelos Institutos Federais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada propõe, por meio de matrícula única na mesma instituição, conduzir o estudante a obtenção de uma habilitação profissional técnica ao mesmo tempo que atinge a conclusão do Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica.

As análises e discussões desenvolvidas nessa pesquisa têm como base textos do entorno precedente ao agir docente, mais especificamente do docente de língua estrangeira moderna – Inglês, compostos por diretrizes curriculares, resoluções e planos pedagógicos de cursos.

Defende-se aqui a relevância e a prioridade de estudos e discussões acerca da figura do trabalho e da formação do professor, como tem sido feito nos últimos anos por pesquisadores como Celani (2002), Souza-e-Silva (2003), Machado (2004, 2009), Bronckart (2006, 2008), Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Machado, Lousada e Ferreira (2011). Essa prioridade vem sendo compartilhada por vários outros pesquisadores que concentram, no trabalho docente, o foco de suas pesquisas, auxiliando na construção de um fazer educacional que preconize uma formação humana, integral e plural.

No entanto, ainda são poucas as pesquisas que tratam da formação e do trabalho do professor com o currículo integrado no ensino básico, técnico e tecnológico. Em levantamento feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>), as pesquisas encontradas, em sua grande maioria, concentram-se na área de Educação, como os trabalhos de Aguiar Junior (2012),

Silva, J. (2013), Oliveira (2013), Estivaleta (2014), Rodrigues (2016), Queiroga (2017), Santos (2017), Moura (2018) e Marques (2019), que demonstram, entre outros resultados obtidos, a necessidade de maiores estudos sobre o currículo integrado, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Entre as dificuldades destacadas pelos autores acima, encontram-se limitações de compreensão conceitual e teórica sobre o entendimento de currículo integrado, falta de experiência no desenvolvimento de projetos integrados, necessidade de formação inicial e continuada de professores, bem como de revisão e reformulação de propostas curriculares e ementas. Na grande área de conhecimento Letras, Linguística e Artes, mais especificamente com o trabalho de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, destacam-se os trabalhos de Silva (2016), que propõe a construção e o planejamento de um curso de Ensino Médio integrado ao curso técnico de Eventos, e de Neves (2019), que analisa as necessidades do uso da Língua Inglesa no contexto profissional do desenvolvedor de sistemas de computadores e nas aulas das disciplinas técnicas de um curso integrado. Ambos os trabalhos orientam suas análises pelas teorias de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).

O termo “currículo integrado” encontra-se na base das concepções e princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, elaboradas pelo Ministério da Educação, por meio de da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e publicadas em um “Documento Base”, datado de dezembro de 2007, um ano antes da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O termo é apresentado como sendo aquele que “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2007, p.42).

A necessidade de maiores estudos sobre conceituações, entendimentos e possível definição de currículo integrado também é defendida no trabalho de Medeiros, Alberto e Santiago (2020), que apresentaram um Estado da Arte sobre a integração curricular nos Institutos Federais, e destacam, dos trabalhos analisados, o desconhecimento sobre o currículo integrado (p.42) como principal fator limitador e de distanciamento “do que se quer daquilo que se faz” (p.41), seguido pelo acúmulo de atividades administrativas pelos professores, carga horária elevada, limites físicos que impedem a aproximação dos envolvidos e até a rivalidade entre professores da área técnica e da base geral.

Assim, a pesquisa na qual se sustenta a presente tese investiga o chamado “currículo integrado” e como esse aparece textualizado nos documentos oficiais relacionados à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, possibilitando ampliar entendimentos e conceitos. Mediante análise dessas textualizações, busca-se também identificar quais as possíveis prescrições do trabalho do docente, mais especificamente, do docente de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, podem ser reveladas. Para tanto, essa tese apresenta, como principal fonte de fundamentação teórica e metodológica, os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem suas bases no Interacionismo Social. Segundo Bronckart (2006), o ISD apresenta-se como “uma corrente *da ciência do humano*”, postulando que o “*problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano*” (2006, p.10, grifo do autor), uma vez que possui, como uma de suas principais vertentes, a análise do agir humano por meio de da linguagem (Bronckart, 1999, 2006, 2008, 2009). Essa tese apoia-se também nas pesquisas sobre a Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010) e sobre a Ergonomia da atividade (Amigues, 2003, 2009; Amigues, Félix e Saujat, 2008).

Para que se conceba e assimile com mais compreensibilidade o trabalho aqui iniciado e construído, uma vez que “em diferentes estados conativos, não percebemos o ambiente da mesma maneira, não selecionamos as mesmas memórias, não processamos essas informações de acordo com as mesmas regras” (REUCHLIN, 1995, p. 293, tradução nossa)¹, seguimos com uma breve apresentação do histórico da pesquisa.

Histórico da pesquisa

Atuei como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Pública do Estado de São Paulo por quase quatorze anos. Dentre todo esse tempo, muitos eram os questionamentos sobre minha formação e a atuação como profissional. Desde o início de minha graduação, a formação docente (seja essa inicial ou contínua) apresentou-se como uma temática de grande interesse.

Esse interesse me moveu a duas importantes realizações que intensificaram minhas reflexões e questionamentos sobre a formação docente: a participação no programa *Swiss International Teacher's Program* (SITP) oferecido em parceria pela *University of Zurich* e

¹ “(...) dans des états conatifs différents, on ne perçoit pas le milieu de la même façon, on ne sélectionne pas les mêmes souvenirs, on ne traite pas ces informations selon les mêmes règles (...)” (REUCHLIN, M. Totalités, éléments, structures en psychologie. Presses Universitaires de France: 1995.

Virginia Polytechnic Institute and State University, em 2007 e minha dissertação de mestrado intitulada “Um estudo sobre o fenômeno da desistência em um curso de formação online para professores” (FEQUETIA, 2012).

Em 2014, fui designada para a função de Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (doravante PCNP) de Língua Inglesa (doravante LI) em uma Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Estado de São Paulo. Nessa nova atribuição, a formação e orientação do trabalho do docente de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês estabeleciam-se como foco de minha atuação. Ações como Orientações Técnicas (OT), acompanhamento dessas orientações em sala de aula, proposição de cursos de formação continuada, orientação e elaboração de materiais didáticos, multiplicação de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), entre outras, eram as atribuições a mim dirigidas.

Em 2015, meu campo de atuação foi modificado. Passei a atuar como Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Avaré. Tomei posse de meu cargo no dia 27 de janeiro e no dia 03 de fevereiro estava em sala de aula. Assim como eu, todos os outros professores que tomaram posse e iniciaram o trabalho comigo receberam, como orientação didático-pedagógica, somente a cópia dos Planos Pedagógicos de Cursos (PPC) que atuaríamos – Agroindústria, Mecatrônica e Lazer - ofertados de maneira articulada e integrada ao Ensino Médio². Esses eram, assim, os únicos documentos orientadores a que tínhamos conhecimento e acesso.

Com o início das leituras, das aulas e dos diálogos com os colegas, defrontei-me com uma observação que viria a ser uma das recorrentes demandas dessa modalidade de ensino: o entendimento e a real integração do currículo da Base Nacional Comum com os Componentes Técnicos.

No primeiro ano de trabalho, as atividades ocorreram como se tivéssemos uma sobreposição de cursos: Ensino Médio com a base propedêutica no período da manhã e as disciplinas profissionalizantes de base técnica no período da tarde. Os professores dessas duas frentes se reuniam apenas em momentos de planejamento e conselhos de classe.

A cisão e o não diálogo de cunho integrador eram claros e assim se mantiveram até que, no final do ano letivo de 2017, um grupo de vinte professores “incomodados” com essa situação formaram o Grupo de Estudos em Ensino Integrado do Instituto Federal de

² A explanação sobre a constituição e os princípios e concepções que constituem o projeto de Ensino Médio integrado a cursos técnicos serão discutidos adiante.

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Avaré³. Contávamos com a participação inicial de sete professores da base técnica, doze professores da base comum propedêutica e um técnico administrativo. Durante todo o ano seguinte, de 2018, com reuniões quinzenais e depois mensais, pesquisávamos por documentos oficiais e literaturas que disponibilizassem mais informações e cabedal teórico para entendermos o que seria o “Ensino Médio Integrado” (doravante EMI).

No decurso desses encontros, um documento em especial e até então desconhecido por todos (não havia nenhuma menção a ele nos PPCs) nos levou ao encontro de algumas respostas e se estruturou como um ponto de partida - o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (o qual desse ponto adiante, será referido apenas como Documento Base).

O Documento Base foi lançado em dezembro de 2007, pelo Ministério da Educação, por meio de Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sob a coordenação editorial do professor Dante Henrique Moura e em redação conjunta com as professoras Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, um ano antes da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Documento base tinha por objetivo principal consolidar uma ação política de explicitação para a sociedade pública, as instituições e sistemas de ensino, sobre os princípios e diretrizes do Ensino Médio integrado à educação profissional, contextualizando os embates que estão na base de opção pela formação integral, além de apresentar os pressupostos para a concretização desse projeto político-pedagógico integrado.

O estudo desse documento levou-nos a um movimento de grande questionamento de nossas práticas pedagógicas, bem como da constituição de nossos planos de curso e de aula. Particularmente, via a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o currículo integrado e a atuação do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), iniciando assim a motivação para a construção do projeto inicial para a presente tese.

Concomitante a essa busca particular, o Instituto Federal de São Paulo inicia um processo de construção de Diretrizes para implantação, implementação e reformulação (Resolução nº163/2017), e de Construção dos Currículos de Referência (Resolução nº37/2018) para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada, culminando na aprovação da Organização Didática da Educação Básica do IFSP (Resolução nº 62/2018).

³ A portaria referente à criação do grupo pode ser visualizada nos anexos.

Esse movimento institucional, com a elaboração e aprovação de novos documentos orientadores e organizadores dos cursos da Educação Básica, bem como o convite para a colaboração no processo de construção dos Currículos de Referência, subsidiaram e aprofundaram a necessidade de discussões acerca do currículo integrado e do agir docente nesse contexto.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do panorama exposto anteriormente, o objetivo principal desta tese é analisar e discutir o currículo integrado e as prescrições do agir docente no contexto da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertada pelos Institutos Federais, mais especificamente do docente de língua estrangeira moderna - Inglês, por meio de da análise de textos do entorno precedente ao agir compostos por documentos orientadores, resoluções e planos pedagógicos de cursos.

Os objetivos específicos para a realização do propósito acima explicitado implicam:

- Investigar como a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional;
- Discutir os conceitos e características que embasam o currículo integrado na literatura;
- Analisar como a temática da integração curricular se constitui nos textos analisados.
- Analisar como as representações e prescrições do trabalho docente são textualizadas nos documentos investigados.

A fim de atingir o objetivo geral, assim como os específicos, as seguintes perguntas de pesquisa nortearão nosso caminhar analítico:

- Como a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional?
- Quais as principais características de um currículo integrado?
- Como a integração curricular se constitui nos textos analisados?
- Como o trabalho docente é textualizado?

Justificativa e relevância do tema da pesquisa

Para Souza-e-Silva (2003), o trabalho do professor, como nas demais profissões, consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos em uma “cascata hierárquica”, desde o nível nacional até o estabelecimento escolar e os coletivos de trabalho. Segundo a pesquisadora, as atividades do professor se realizam em um “espaço” já organizado, “imposto” por uma organização sócio-histórico-cultural, subsidiado por prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, mas que não podem ser ignoradas se queremos compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido (p.343).

Por se evidenciar em um panorama relativamente novo, como podemos observar pela cronologia dos documentos oficiais expostos nessa introdução e que serão aprofundados adiante na seção “Ensino Médio Integrado no Brasil”, trabalhos e produções recentes veem pontuando desafios e inconsistências na formação e atuação do professor de Ensino Médio Integrado. No entanto, tais pesquisas ainda são expressas em volume insuficiente frente ao montante do campo a ser vislumbrado.

Para Bueno (2005), a educação técnica e profissional de nível médio debate-se com problemas difíceis de resolver, como a dualidade entre a educação de caráter mais propedêutico e a formação profissional para atuar nesse contexto concreto. Segundo a autora,

a formação e a ação docente na educação técnica e profissional de nível médio, que deveria ter, como uma de suas balizas fundamentais, os perfis dos profissionais a serem trabalhados nesse nível de ensino, convivem com grandes fragilidades e debatem-se, de um lado, entre “utopias” e “realismos” ainda obscuros. De outro lado, as expectativas acadêmicas, institucionais e pessoais tanto na área mais ampla quanto na mais específica de formação não são uníssonas e tendem a contaminar-se mutuamente, desdobrando-se em formas e processos híbridos de formação. Como agravante, as discussões sobre a formação docente na área da educação profissional são muito recentes, tendo sido secundarizadas e mesmo esquecidas até 2003. (BUENO, 2005, p. 140)

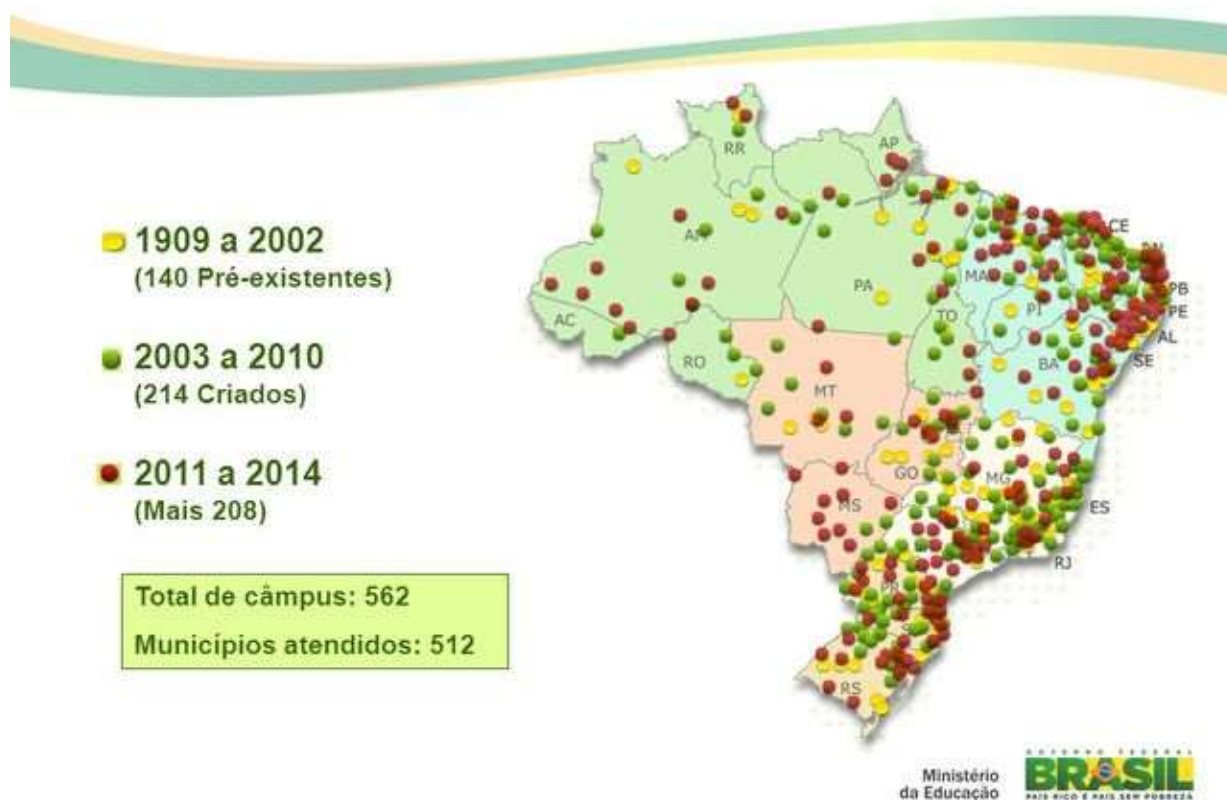
As afirmações de Bueno dialogam com os dois principais pontos de discussão que propomos nessa tese: o trabalho docente e a integração curricular. Mesmo diante de franca expansão (como discutiremos a seguir), a formação de professores, tanto aqueles que se estabelecem no eixo profissionalizante quanto aqueles relacionados a base comum, para atuarem no contexto de um currículo integrado ainda não é atendida.

A Rede Federal se apresenta em franca e acelerada expansão. Dados do Ministério da Educação (MEC) informam que em 2019 já eram mais de 661 unidades, sendo estas

vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. Abaixo podemos visualizar a abrangência dessa rede em duas imagens. A primeira refere-se à expansão da Rede Federal de acordo com as fases dos planos de expansão até 2014. A segunda refere-se ao mapa das instituições que compõem a Rede Federal até o ano de 2019.

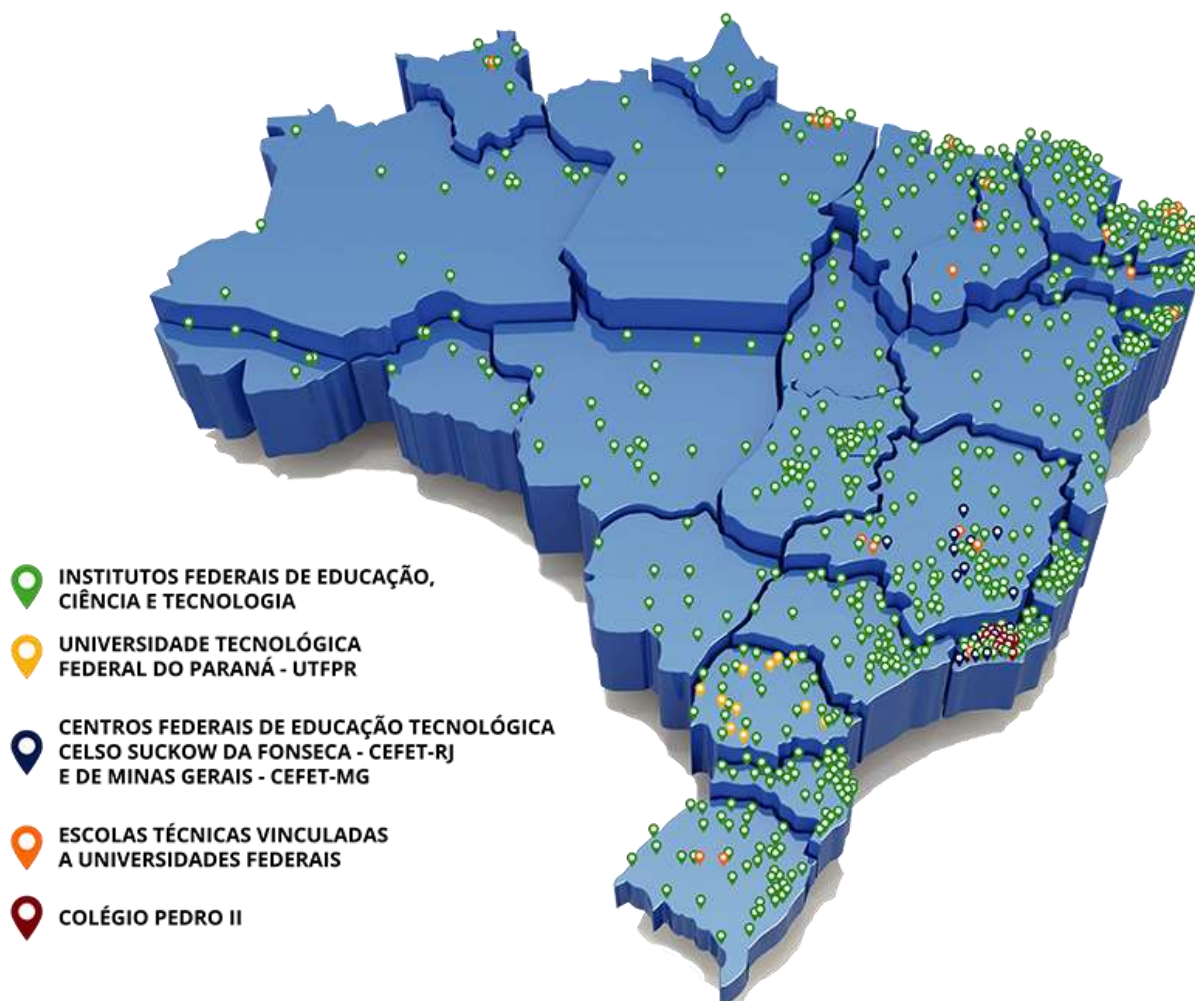
Figura 1: Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/setec-programas-e-aco-es-apresentacao>

Figura 2: Mapa das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

A rapidez desse movimento de expansão é marcante, como podemos observar nos trabalhos de Rosa (2017), Turmena; Azevedo (2017) e Ferreira; Andrade; Souza (2018). No entanto, esse crescimento vem acompanhado também por uma série de questões e conflitos. Entre os principais, destaca-se o (sub)entendimento das concepções e processos de implementação do currículo integrado, tanto no campo pedagógico e metodológico, quanto no epistemológico, como veremos na seção “A Integração Curricular”, por meio de da leitura e reflexão dos trabalhos de Santomé (1998), Ramos (2002; 2008; 2008; 2011), Pardal; Ventura e Dias (2005), Bueno (2005), Cardoso (2008), Moura (2010; 2013), Regattieri e Castro (2010), Ciavatta e Ramos (2011), Ferretti (2011), Lopes e Macedo (2011), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Bezerra (2012), Costa (2012), Corrêa (2012), Pacheco (2012), Silva (2013), Estivaleta (2014), Ciavatta (2014,), Bezerra e Jovanovic (2015), Batista e Freire (2015), Moraes e Küller (2016), Freire; Verona e Batista (2018), entre outros.

Entremeadado ao desafio da integração curricular, sublinha-se a demanda do trabalho do professor, mais especificamente, a atividade docente do professor de Língua Estrangeira Moderna - Inglês. Assim como a integração curricular, o processo de ensino-aprendizagem de línguas e o agir docente caracterizam-se pela sua complexidade. Estudá-los compreende uma série de fatores que estão diretamente ligados às experiências construídas tanto subjetiva, quanto socialmente.

Para Clot (2007), “a análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar” (p.11). Qualquer atividade que desempenhe é resultado da apropriação das ações passadas e presentes da história pelo sujeito. No entanto, para o autor, o trabalho só preenche sua função psicológica se nos permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que possamos conhecê-las e nos ater a elas. Segundo ele, “sem lei comum para dar-lhe um corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de si mesmo” (p.18).

Desse modo, é imprescindível que conheçamos as concepções, “leis” e “regras” relacionadas ao currículo integrado e ao agir docente nesse contexto, para que não fiquemos “diante de nós mesmos”, mas consigamos construir uma realidade em que o agir docente seja amparado por informações e experiências que o impulsionem a efetivar a transformação tão necessária para uma fecunda educação integral. Pois

“(…) a atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais. Eles delimitam gêneros de situação de trabalho, memória impessoal e instrumento graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entre si.” (CLOT, 2007, p. 52)

Para mais, Machado e Bronckart (2005) afirmam que mediante uma revisão dos estudos que se referem especificamente a textos prescritivos ou do entorno precedente ao agir, verificaram que ainda há muito poucos que tratam dessas questões (p. 188). A mesma ausência é objeto de discussão em Amigues (2003, 2009) e Amigues, Félix e Saujat (2008), como veremos mais detalhadamente adiante.

Organização da Tese

A organização do presente trabalho procurou seguir os objetivos específicos de pesquisa expostos anteriormente de modo a construir uma série de etapas a serem cumpridas para o alcance do objetivo geral. Apesar, como dito anteriormente, do conjunto de questões e a temática do agir docente estarem inseridos num contexto múltiplo, plural e com limites

constantemente fluidos entre as diferentes áreas e campos de estudo, cada capítulo buscou relacionar-se mais especificamente a um objetivo. Os capítulos direcionados aos subsídios teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade, bem como os procedimentos metodológicos, escapam a essa organização por reunirem os recursos fundamentais e sistemáticos necessários para responder a todos os objetivos.

No capítulo 1, com o objetivo de contextualizar de maneira mais ampla a presente pesquisa, apresenta-se uma investigação de como a educação profissional técnica é descrita no panorama nacional. Para tanto, discorre-se sobre a constituição histórica e social da etapa que constitui os anos finais da Educação Básica, o Ensino Médio. Na sequência, faz-se uma leitura e discutem-se os documentos e concepções que embasam a educação profissional técnica no Brasil e seus desdobramentos na constituição de uma política de integração curricular.

No capítulo 2, como parte dos pressupostos teóricos e metodológicos, são apresentadas as teorias de currículo e interdisciplinaridade, bem como conceitos e características que embasam o currículo integrado na literatura. Para tanto, esse capítulo se organiza em quatro partes: o currículo e as teorias que marcam suas diferentes constituições, as concepções de currículo integrado, o currículo integrado do IF e as relações entre currículo integrado e a interdisciplinaridade.

No capítulo 3, são compostos os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados à “ciência do humano”, linguagem e trabalho docente: o Interacionismo Sociodiscursivo, o papel social da Linguagem, a Clínica da Atividade e análise do trabalho docente.

Os “Procedimentos Metodológicos” são apresentados no capítulo 4 que contempla, além da retomada das questões gerais e objetivos de pesquisa, a descrição da natureza e cenário da pesquisa, os procedimentos de seleção das fontes de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise.

O capítulo 5, “Análises e Resultados”, busca responder como a integração curricular e o trabalho docente, mais especificamente o trabalho do professor de Inglês, são textualizados nos documentos selecionados.

As Considerações Finais centram-se nos resultados, discussões e reflexões sobre a constituição, o entendimento e a caracterização do currículo integrado, bem como sobre trabalho educacional docente. Acredita-se também que tais discussões podem ser extensivas aos processos de implementação e reformulação dos Planos Pedagógicos e de construção dos Currículos de Referência dos cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica, ofertada pelos Institutos Federais.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

“As práticas educativas escolares devem ter como fundamento o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social. E como isso vai se processando ao longo da vida? Por meio de atividades que vai desenvolvendo no sentido de produzir não apenas bens materiais, mas também as relações e instituições sociais, assim como o complexo das condições sociais.” (CORRÊA, 2012, p. 139)

A longa construção histórica da docência e a proximidade que quase a maioria da população brasileira tem com profissionais da educação⁴, faz com que grande parte da sociedade se sinta “confortável” em discutir sobre educação, mais especificamente, sobre o trabalho do professor. Nenhuma outra classe profissional tem contato tão extensivo e expressivo, em relação ao tempo de prestação de serviço a um indivíduo, como um professor. Um exemplo dessa extensão e expressão é o trabalho de um professor que atua nos iniciais do Ensino Fundamental 1. Se atentarmos para o fato desse nível escolar apresentar um único professor por turma, um aluno mantém contato com esse profissional por aproximadamente 800 (oitocentas) horas por ano letivo.

A busca pelo entendimento do que se espera, do como constitui-se, a pertinência e o alcance do agir docente em diferentes contextos tem sido tema de inúmeras pesquisas, além de se compor como tópico recorrente de discussões na sociedade em geral. Esse último é alavancado principalmente em tempos de crise – toda e qualquer crise econômica e social pela qual vivencia nossa sociedade, ela acaba sendo sentenciada por finalizar-se (ou fundamentar-se) em uma crise educacional, como podemos observar nesta discussão de Santomé (2001)

“As crises económicas, e inclusivamente a conflituosidade social, não é infrequente que sejam explicadas por alguns sectores sociais mais directamente vinculados aos poderes político-económicos dominantes como fruto de uma descida dos níveis escolares, de que nas aulas certos conhecimentos e destrezas elementares já não se trabalham; daí as numerosíssimas queixas que em qualquer parte se ouvem denunciando que os rapazes e raparigas actuais já não sabem coisas que as pessoas

⁴ Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) publicados pelo suplemento Educação da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), em 2018, 93,2 % da população brasileira acima de 15 anos, são considerados alfabetizados, refletindo assim, algum nível de experiência com o profissional professor e o exercício da docência. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores>

de maior idade consideram imprescindíveis. O movimento do “regresso ao básico” apoia-se nesse mar de lamentações que procura reclamar uma maior disciplina nas escolas e nas aulas e a insistência nas aprendizagens das quatro regras para ler e escrever, algo que nunca encontra opositores; mas esquecem-se, no entanto, de insistir também no desenvolvimento de destrezas, de análises, avaliação e crítica, bem como do trabalho nas aulas de outros conteúdos culturais com maior poder de mobilização social, de outros conteúdos que possam dotar cada cidadão e cidadã de um maior caudal de recursos para corrigir as disfunções das sociedades do presente” (SANTOMÉ, 2001, p. 52)

As “crises” e “conflituosidades” discutidas por Santomé acabam por atingir a figura do professor, sendo que, muitas vezes, de forma protagonizada.

As responsabilidades que recaem sobre a figura do professor são várias e se diferenciam de acordo com o nível educacional em que atua. No entanto, para que esse consiga extrair o máximo de subsídios para aprimorar seus conhecimentos e aperfeiçoar seu agir docente, conferindo maior eficácia no processo de ensino no qual está inserido, faz-se necessário um amplo entendimento do seu contexto de atuação.

O professor que atua nos três anos do chamado Ensino Médio (doravante EM), que corresponde aos anos finais da Educação Básica, já vivencia um questionamento que remete à própria imprecisão e personalidade fluida e dual dessa fase escolar – ora coloca-se como um momento de aprimoramento dos conhecimentos fundamentais, ora coloca-se como uma preparação básica para o mercado de trabalho, entre outros.

Quando esse mesmo professor atua em um contexto em que essa imprecisão marcada pelo EM soma-se a um currículo de formação técnico-profissional, e essa “deve” dar-se de maneira integrada, os conflitos se acentuam e seu agir fica mais comprometido – a necessidade de informações e reflexões sobre esse novo contexto se evidenciam, e com urgência.

Para melhor entender esse “novo” contexto, exploraremos, na sequência, maiores detalhes sobre a constituição do Ensino Médio e sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil.

1.1 – O Ensino Médio no Brasil

Em uma perspectiva histórica, temos um caminhar de aproximadamente noventa anos de “biografia” do “Ensino Secundário”, “2º Grau” ou “Ensino Médio” no Brasil.

Em 1931, por meio do Decreto nº 19.890, o Ministro Francisco Campos regulamentava e organizava o “Ensino Secundário” nacional. No entanto, essa

regulamentação não serviu para popularizar o ensino. A educação secundária ainda era uma educação para as elites, para conduzir seus jovens aos cursos superiores, marcando fortemente o dualismo que caracteriza nossa educação profissional: os filhos das elites sociais e econômicas tinham acesso a uma educação propedêutica que lhes asseguravam a possibilidade de inserção ao ensino superior, enquanto, aos filhos das classes menos favorecidas, restava-lhes a formação para o exercício profissional e de ofícios.

A partir da década de 40, uma série de reformas conhecidas por Reforma Capanema, por terem sido iniciadas pelo então Ministro Gustavo Capanema, reforçaram o objetivo do ensino secundário de oferecer formação às elites, porém, com o diferencial de responder às necessidades da crescente economia industrial e sociedade urbana, criando e reformando o ensino agrícola, comercial e industrial.

Na década de 50, a Lei Federal nº 1.076 estabelecia um primeiro passo em relação a uma “equivalência” em relação ao acesso aos cursos superiores: alunos dos cursos profissionalizantes poderiam ingressar em cursos superiores “desde que” comprovassem “nível de conhecimento” para tal.

Nas duas décadas seguintes, com a Lei nº 4.024 de 1961, e com sua reforma, a Lei nº 5.692 de 1971, o Ensino Secundário passa a se referir como 2º Grau e torna-se profissionalizante, na tentativa de se eliminar o dualismo estabelecido durante as décadas anteriores. No entanto, a obrigatoriedade da profissionalização ocasiona uma desestruturação das unidades de ensino, pois, tiveram que optar por entre as mais de cem habilitações que incluíam formações variadas como contabilidade, agropecuária, enfermagem, etc., e gerenciar uma crise relacionada à emergência de mão de obra especializada (e escassa devido ao ineditismo da lei) e aos altos custos de implementação. Essa crise estendeu-se até 1982 com a Lei nº 7.044 que tornava facultativa a profissionalização.

A grande, e mais contemporânea, mudança foi com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB propõe uma identidade própria para o Ensino Médio – a etapa final da Educação Básica – e apresenta no seu artigo 35 as seguintes finalidades:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Na sequência, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no artigo 36, a possibilidade para preparação do jovem para o “exercício de profissões técnicas”, desde que atendidas a formação geral do educando. A habilitação profissional pode ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com outras instituições, como podemos observar a seguir:

“ Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.”

Em de 30 de janeiro de 2012, o Ministério da Educação, por meio de do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, aprovam a Resolução nº2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De acordo com a apresentação disposta nesse documento, ao longo da história da educação brasileira, esse “nível educacional” e de formação tem se apresentado como o de maior complexidade na estruturação de políticas públicas. Grande parte desses obstáculos situa-se na sua própria natureza intermediária do Ensino Médio – não se configurando tão basilar como no Ensino Fundamental e nem tão específica como no Ensino Superior.

Esse mesmo documento, em seu artigo 5º, ressalta seu referencial conceitual, destacando que, em todas as suas formas de oferta e organização, o EM baseia-se em:

I - Formação integral do estudante;

II - Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - Sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Pode-se salientar aqui a formação integral do estudante como sendo a primeira meta ou característica desse período de escolarização.

A questão da integração também reaparece no artigo 7º, que caracteriza a organização curricular. Segundo esse segmento, essa organização tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo “integrado”.

Em 2013, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. De acordo com esse documento, o Ensino Médio,

“(…) como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.” (p.39)

Nesse excerto, destacam-se as afirmações relacionadas a uma educação que proporcione uma “formação com base unitária” e que se “articule” com os campos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os quais, como veremos adiante, também alicerçam a concepção da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a lei de “Reforma do Ensino Médio”, alterou a LDB em relação a carga horária, currículo, políticas de fomento, oferta do tempo integral, entre outros. Destaca-se a defesa da diversificação e flexibilização dos currículos por meio da instituição de itinerários formativos e a inclusão de conteúdos profissionalizantes.

Em 21 de dezembro de 2017, por meio da portaria nº 1.570, foi homologado um dos documentos mais recente de nossas políticas públicas educacionais, o parecer favorável a elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Esse documento introduz o EM como

“(…) etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que

explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.” (p.461)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC deste ponto em diante) apresenta, entre outros pontos, o grande desafio para a formulação de políticas e propostas para a organização curricular para a Educação Básica, em particular para o EM, principalmente pela complexidade desse nosso cenário dinâmico e fluido, trazendo incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Em relação às mudanças no mundo do trabalho, o documento salienta a promoção do desenvolvimento de competências que possibilitem a inserção de forma ativa, crítica, criativa e responsável dos estudantes, em um contexto profissional cada vez mais complexo e imprevisível (p.465). Para tanto, os Planos Pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil;
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas.

Uma característica peculiar desse documento repousa sobre a flexibilização dos itinerários formativos. De acordo com essa nova base, os sistemas de ensino e as escolas devem “construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes” (p.471).

Figura 3: Competências Gerais da Educação Básica segundo a BNCC⁵



Fonte: Base Nacional Comum Curricular

Adiante, discutiremos mais aspectos sobre a BNCC em duas seções: As Bases Legais do Ensino Médio Integrado no Brasil e O Ensino de Língua Estrangeira – Inglês.

1.2 - As bases legais do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil

A seção anterior, que buscou apresentar um breve panorama da construção do Ensino Médio no Brasil, trouxe algumas informações que serão complementadas nessa, com foco na educação profissional. É importante salientar que o objetivo dessas explanações é contextualizar a nascente dos questionamentos dessa pesquisa. A pretensão não é explorar ou discutir cientificamente a construção histórica do EM e o EMI, mas fazer uma leitura dos documentos e concepções que envolvem essas duas modalidades educacionais no que tange

⁵ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

às questões sobre a construção do currículo integrado e o entendimento dessas para um embasamento de posteriores discussões críticas acerca das influências desses textos sobre o agir docente.

A Educação Básica e profissional nacional constitui-se historicamente marcada por uma intensa dualidade, conforme já apontado anteriormente: uma cultura de educação geral, propedêutica, para jovens oriundos de classes sociais “dominantes” socioeconomicamente, com direcionamento para a educação superior, e, a oferta, à jovens das classes sociais menos favorecidas, de uma educação de cultura técnica, marcada por conhecimentos limítrofes, que atendem aos imediatismos do mercado de trabalho, sem a ambição de continuidade a uma educação superior.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) expõem um exame sobre esse dualismo histórico, afirmando que

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade por meio de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (...) acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes. A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência, e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 32)

A década de 90 marca o início de um período emblemático de mudanças no panorama da educação (logo, também na educação profissional), principiadas pela edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

O projeto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica foi concebido no panorama educacional brasileiro por meio de da LDB, Lei nº 9.394 de 1996, nos artigos 36 a 41 e por meio de do Decreto nº 5.154 de 2004, que modifica e regulamenta esses artigos. Entre essas modificações, o Decreto nº 5.154/04 possibilitou a articulação do Ensino Médio (EM) à educação profissional técnica de nível médio de três formas diferenciadas:

- Integrada – oferecida àqueles que já tenham o ensino fundamental concluído, por meio de um curso planejado de forma a oferecer habilitação profissional técnica e de nível médio, em uma mesma instituição, com uma matrícula única por aluno;

- Concomitante – oferecida àqueles que já tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio em uma instituição regular, por meio de um curso profissional técnico que se dará na mesma instituição ou instituição distinta, em horário alternativo, com matrículas diferenciadas por aluno;

- Subsequente – oferecido àqueles que já tenham concluído o Ensino Médio.

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, o Governo Federal, por meio de da Casa Civil, instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com o propósito de estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional, por meio de da ênfase na educação científica e humanística e da articulação entre a formação geral e a educação profissional. Entre os oito objetivos do Programa, destacam-se:

- Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- Desenvolver e reestruturar o Ensino Médio, combinando formação geral, científica e cultural com a formação profissional;
- Incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar, proporcionando a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários, além da melhoria da qualidade do Ensino Médio, incluindo a educação de jovens e adultos;

Com o propósito de promover e desenvolver essas políticas de oferta e implementação da forma integrada de EM à formação profissional, já vislumbrada pelo Decreto Nº 5.154 / 2004, e acompanhando o Decreto nº 6.302 de 2007, em 2007, o Ministério da Educação, a partir da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, publicou o Documento Base - Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, com o objetivo de traçar um plano de ação política de explicitação dos princípios e diretrizes às instituições que buscam oferecer essa modalidade. As discussões orientam para a construção de um projeto que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral, desprendendo o cerne dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões inseparáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Na sequência dessa discussão, por meio da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, instituiu-se no panorama nacional brasileiro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de outras providências.

Os Institutos Federais estão atualmente distribuídos entre os 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal e se caracterizam como

“(...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. (BRASIL, 2008, art. 2º)

Somente o Instituto Federal de São Paulo conta com uma rede de 36 câmpus distribuídos entre capital, litoral e interior.⁶

Em 2010, o Ministério da Educação lança o documento “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes” que tem como objetivo

“(...) colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país. Preservado o dinamismo que este instrumento encerra, o documento será contributivo ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade.” (BRASIL, 2010, p.7)

Esse documento retoma alguns dos princípios e concepções já iniciadas no Documento Base de 2007 e inclui uma perspectiva histórica da educação profissional e tecnológica, sua institucionalidade, bem como o destaque para o caráter público, social, local e autônomo desse novo modelo educacional.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que trazem como pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social as quatro dimensões da formação humana já discutidas no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O trabalho é conceituado como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência, edificando o ponto de partida para a produção de conhecimento e cultura.

A ciência é conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história. E, amálgama a ela, o documento conceitua tecnologia como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a

⁶ Como já antecipado, a Rede Federal e a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio se apresentam como ambiente e cenário para esta pesquisa. Assim, o conhecimento e a discussão sobre documentos que fundamentam essa instituição, bem como sua proposta pedagógica farão parte das análises que aqui se apresentarão e serão retomados adiante.

produção. O desenvolvimento de tecnologias objetiva a satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, condicionando-se como uma extensão das capacidades humanas.

Inseridos nesse contexto de discussão, Frigotto (2012) ressalta alguns pontos que considera como pressupostos fundamentais para a concepção de Ensino Médio integrado. Para o autor,

“O Ensino Médio, concebido como Educação Básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar como as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.” (FRIGOTTO, 2012, p. 76)

Em maio de 2012, foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio de do Parecer CNE/CEB nº: 11/2012. Esse parecer, além de apresentar um histórico sobre a educação profissional nacional, coloca uma nova perspectiva sobre sua construção. Para justificar tais mudanças, o documento inicia destacando que a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como de um direito universal e que o não entendimento dessa abrangência, na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, acaba por associar a educação profissional unicamente à “formação de mão-de-obra”. Essa associação tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

Entre as diretrizes e perspectivas que o Parecer nº11/2012 traz, destacam-se os princípios que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes (p.32). São eles:

- diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

- domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências com autonomia intelectual;
- instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e trabalho.

Ainda em 2012, com fundamento no Parecer nº11/2012, a Resolução nº 6, de 20 de setembro da CNE/CEB, define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seu artigo 6º, esse documento detalha dezessete princípios norteadores que dão continuidade ao diálogo iniciado nos documentos predecessores e que são retomados na constituição da nova Base Nacional Comum Curricular. Entre eles, destacam-se os princípios de:

- relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

No documento-referência da Conferência Nacional da Educação - CONAE 2014, o Eixo III que trata da Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável, apresenta uma série de proposições e estratégias a serem desenvolvidas entre os entes federados. Entre elas, destacam-se aqui os artigos 239 e 247:

239 – 8.10. Garantir e expandir a Educação Profissional pública de qualidade, em diferentes modalidades e níveis, na perspectiva do trabalho com princípio educativo, com financiamento público permanente, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, as diversidades étnico-raciais de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social. (BRASIL, 2014, p.56)

247 – 8.18. Reestruturar o Ensino Médio, incentivando práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, em dimensões como ciência, arte, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, meio ambiente e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, o reconhecimento da diversidade linguística, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p. 57).

Como já exposto anteriormente, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a lei de “Reforma do Ensino Médio”, trouxe a possibilidade de diversificação e flexibilização dos currículos por meio da instituição de itinerários formativos e a inclusão de conteúdos profissionalizantes.

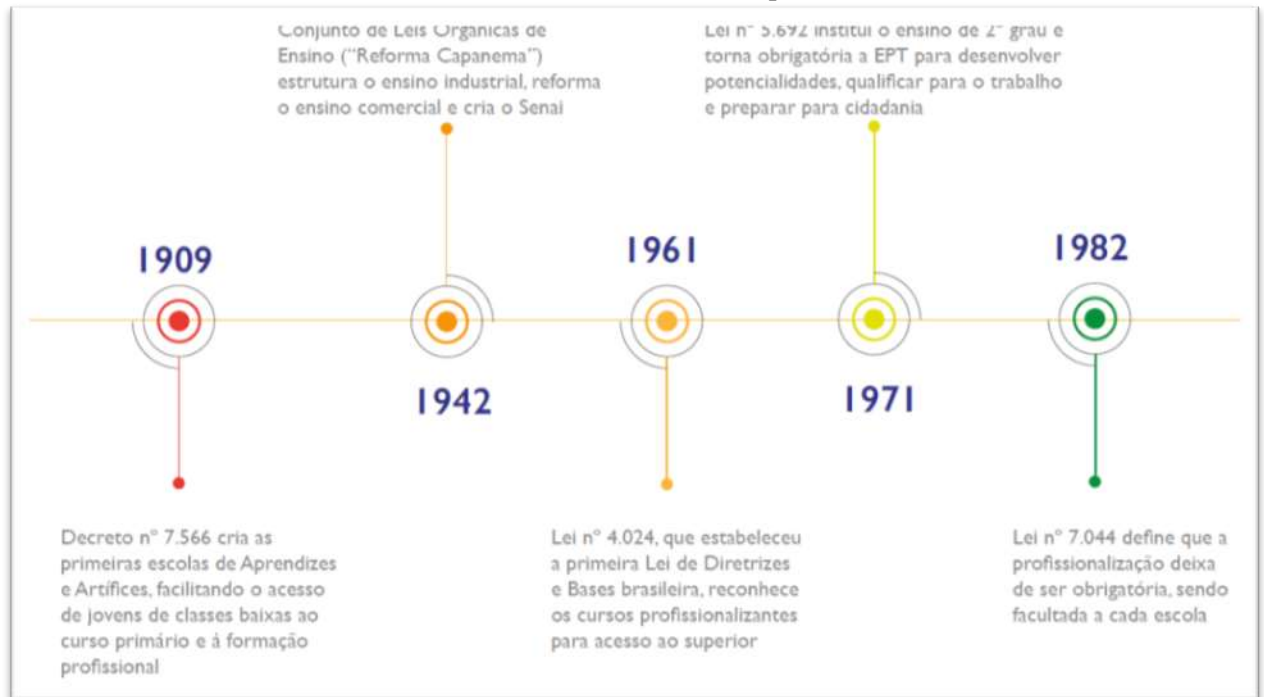
Com base nessa reforma, Feres (2018) apresenta um estudo sobre os desafios e possibilidades para o desenvolvimento da educação profissional articulada com o Ensino Médio, a convite do “Movimento pela Base”⁷. Esse estudo se propõe a problematizar e contribuir para a reflexão quanto aos desafios da articulação do Ensino Médio com o mundo do trabalho e com a formação profissional, temática que não tem sido assumida pelas escolas de Ensino Médio, embora esteja previsto na LDB.

À título de apresentar uma visão geral da historicidade e constituição legal da educação profissionalizante no Brasil e sua conexão com o Ensino Médio, e com base no

⁷ Um grupo que se apresenta como “não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Mais informações disponíveis em: <http://movimentopelabase.org.br/>

trabalho de Feres (2018), o site “Movimento pela Base” apresenta uma ilustração na forma de uma linha do tempo, exposta em duas partes a seguir:

Figura 4: Linha temporal sobre a educação profissional de acordo com o “Movimento pela Base” com base nos estudos de Feres (2018) – parte 1.



Fonte: Feres (2018)

Figura 5: Linha temporal sobre a educação profissional de acordo com o “Movimento pela Base” com base nos estudos de Feres (2018) – parte 2.



Fonte: Feres (2018)

Na esfera estadual, em 2017, o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio de da Resolução nº163, aprovam as diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio. Nesse documento, são revisitados os artigos da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, e mais importante, as concepções e princípios trazidos pelo Documento Base de 2007 são normatizados e sistematizados para entendimento, implementação e reformulação de cursos de Ensino Médio Integrado. Esse documento será rediscutido e analisado mais profundamente adiante.

Ainda na esfera estadual, em 2018, o Conselho Superior do IFSP aprova dois outros documentos de muita relevância:

- Resolução nº 37, de 08 de maio de 2018, que aprova o início do processo de construção dos “Currículos de Referência” para os Cursos Técnicos de Nível Médio e para os Cursos Superiores de Engenharia, Tecnologia e Licenciaturas;
- Resolução nº 62, de 07 de agosto de 2018, que aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;

Os dois documentos citados anteriormente são relevantes, pois, além do ineditismo, configuram e delineiam a natureza, os perfis, a organização e a finalidade dos cursos oferecidos pelos IFSP, informações que, até então, não se encontravam sistematizadas em um documento oficial.

Na nova Organização Didática, aprovada pela Resolução nº 62 / 2018, dos Cursos de Educação Básica Profissionalizante, o artigo nº 37, orienta que:

“Art. 37. O currículo dos cursos de Educação Básica deverá estar articulado e fundamentado na integração curricular numa perspectiva interdisciplinar e ser orientado pelos perfis profissionais de conclusão, ensejando ao estudante a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma sólida formação técnico-científica e humanista.” (BRASIL, 2018b, p.20)

Em 2019, o IFSP, juntamente com o Ministério da Educação, objetivando uma melhor sistematização de procedimentos, estabelece as diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos de Educação Básica (Técnico de Nível Médio nas formas integrada, inclusive na Modalidade EJA, concomitante ou subsequente) e de Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Segundo seu artigo 3º, a construção dos Currículos de Referência tem por finalidade:

“I. Fortalecer a identidade institucional dos cursos ofertados no âmbito do IFSP, observando as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural de cada câmpus, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, regionais e nacionais;

II. Fomentar e promover práticas pedagógicas que assegurem a efetiva integração curricular, a construção de uma formação diversificada e atualizada, com vistas à verticalização do ensino e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme finalidades e características dos Institutos Federais, previstas na Lei nº 11.892/2008;

III. Fomentar e promover condições para o acesso, a permanência e êxito dos estudantes do IFSP;

IV. Ampliar a mobilidade do estudante, propiciando o cumprimento de componentes curriculares em diferentes câmpus e maior índice de aproveitamento de estudos nos casos de transferência, contribuindo para o atendimento do item III deste artigo;

V. Contribuir para a efetiva indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”
(Brasil, 2019, cap. I, sec. I)

Conforme exposto no início desta seção, a pretensão não foi explorar ou discutir cientificamente a construção histórica do EM e o EMI, mas fazer uma leitura panorâmica dos documentos e concepções que envolvem essas duas modalidades educacionais no que tange as questões sobre a construção do currículo integrado e o entendimento dessas para um embasamento de posteriores discussões críticas acerca das influências desses textos sobre o agir docente.

CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

"Se, de um lado, devemos comparar e congregar os conhecimentos, do outro, é preciso não esquecer que o conhecimento e a ação, longe de se excluïrem, se conjugam. Porque é o homem em situação, e não o homem atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente, que introduz e instaura a pluridisciplinaridade e, por conseguinte, o interdisciplinar, cujo caráter exige uma coordenação bem maior dos esforços e supõe certa integração das pesquisas." (JAPIASSU, 1976, p.45)

O objetivo desse capítulo é apresentar e discutir as teorias de currículo e interdisciplinaridade, bem como os conceitos e características que embasam o currículo integrado na literatura. Para tanto, essas discussões são organizadas em quatro fases: o currículo, o currículo integrado, o currículo integrado do IF e o currículo integrado e a interdisciplinaridade.

2.1 – O currículo

Em 1918, Franklin Bobbitt, na sua obra "The Curriculum" buscava entender e discutir uma nova forma de organização racional e administrativa do processo educacional. Sua tarefa era "apresentar algumas das teorias necessárias para os trabalhos curriculares desta nova era" (p. V). Segundo o autor,

"Tentamos aqui desenvolver um ponto de vista que parece ser necessário para as práticas escolares de homens e mulheres, enquanto eles fazem os ajustes educacionais agora exigidos pelas condições sociais; e necessários também por trabalhadores científicos que buscam definir com precisão os objetivos da educação." (BOBBITT, 1918, p. v. Tradução nossa.)⁸

No decorrer da obra, o autor traça uma perspectiva de currículo como um caminho para preparar os estudantes (e profissionais da educação) para desempenhar papéis e funções nessa nova sociedade industrial americana do início do século XX. Outro ponto de destaque em sua obra foi a discussão sobre a substituição de matérias e temas que faziam parte do

⁸ "We here try to develop a point of view that seems to be needed by practical school men and women as they make the educational adjustments now demanded by social conditions; and needed also by scientific workers who are seeking to define with accuracy the objectives of education." (BOBBITT, 1918, p. v)

“cânone” curricular por estudos que realmente correspondessem às necessidades sociais da época. Para Bobbitt, inicialmente, a teoria que propunha era simples:

“A teoria central é simples. A vida humana, por mais variada que seja, consiste na realização de atividades específicas. A educação que se prepara para a vida é aquela que se prepara de maneira definitiva e adequada para essas atividades específicas. Por mais numerosas e diversas que possam ser para qualquer classe social, elas podem ser descobertas. Isso requer apenas que alguém entre no mundo dos negócios e descubra as particularidades em que esses negócios consistem. Eles mostrarão as habilidades, atitudes, hábitos, apreciações e formas de conhecimento que os homens precisam. Esses serão os objetivos do currículo. Eles serão numerosos, definidos e particularizados. O currículo será então a série de experiências que crianças e jovens devem ter para atingir esses objetivos.” (BOBBITT, 1918, p. 42. Tradução nossa.)⁹

Essa ideia de currículo (e talvez, sua “simplicidade”) influenciou e ainda influencia fortemente na constituição curricular por meio de da história educacional, sendo ainda fortemente marcada – o currículo é composto por uma série de objetivos que nasceram das lacunas, ou “deficiências sociais”, como o autor define. Para cada uma delas, desenvolvem-se treinamentos conscientes por meio de de planos educacionais – ensina-se e treina-se o que é pedido pela sociedade naquele momento.

Quando refletimos sobre os pensamentos de Bobbitt, escritos há mais de cem anos, não podemos deixar de ressaltar sua contemporaneidade - diretrizes curriculares de Ensino Médio e da educação profissional ainda são fortemente marcadas pelas necessidades do mercado de trabalho, pela eficácia de resultados.

Outro destaque da obra se localiza em suas considerações finais. O autor chama nossa atenção pela necessidade de sermos “chacoalhados”, de acordarmos para outras realidades, de libertarmos nossos pensamentos e visões das amarras dos ideais tradicionais. Para Bobbitt,

“Precisávamos de princípios de elaboração de currículo. Não sabíamos que deveríamos primeiro determinar objetivos a partir de um estudo de necessidades sociais. Supúnhamos que a educação consistisse apenas no ensino de assuntos tradicionais, familiares. Não vimos que é essencialmente um processo de desdobramento das habilidades potenciais de uma população e, em particular, da relação com as condições sociais. Não tínhamos aprendido que os estudos são meios, não fins. Não percebemos que qualquer instrumento ou experiência que seja eficaz nesse desdobramento serão o instrumento e a experiência certos; e que

⁹“The central theory is simple. Human life, however varied, consists in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class, they can be discovered. This requires only that one go out into the world of affairs and discover the particulars of which these affairs consist. These will show the abilities, attitudes, habits, appreciations, and forms of knowledge that men need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite, and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of attaining those objectives.” (BOBBIT, 1918, p. 42)

qualquer coisa que não seja eficaz está errada, por mais honrada e amplamente usada que possa ser.” (BOBBITT, 1918, p. 283. Tradução nossa.)¹⁰

Durante toda sua obra, observamos seus questionamentos sobre os caminhos e teorias de currículo e podemos inferir que o caminho para a teoria proposta não era tão simples assim como ele pensava inicialmente. As dúvidas sobre sua constituição e os processos que o envolvem são sempre conflituosas e discursivas, pois nascem e se compõem na pluralidade do social. Podemos, na atualidade e mediante os conhecimentos sócio-histórico-culturais construídos, divergir das ideias iniciais de Bobbitt, mas não podemos deixar de exaltar sua rica e histórica contribuição no campo dos estudos curriculares.

Ao longo do tempo, vários teóricos e estudiosos do currículo pactuam com essa dificuldade de entender, definir e “dar vida” ao currículo.

Segundo Pacheco e Pereira (2007), os estudos curriculares caracterizam-se pela dúvida e pela crise persistente, pois “jamais poderão deixar de ser entendidos como um campo de fronteiras híbridas nas suas raízes conceptuais” (p.198).

Para Silva (2009), um “discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação.” (p.12)

Silva (2009) ainda destaca que, quando buscamos definir, não revelamos o que é, essencialmente, um currículo, mas o que uma determinada teoria nos leva a pensar o que currículo é. Está diretamente ligado à questão central de qual conhecimento deve ser ensinado, qual saber é considerado válido ou importante o suficiente para fazer parte de um currículo, ou seja, é resultado de um processo de seleção, e o ato de selecionar, segundo o autor, é uma operação de poder.

“É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” (SILVA, 2009, p. 16)

Na referida obra, Silva discute as teorias tradicionais e críticas e pós-críticas de currículo. Para ele, uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade.

¹⁰ “We needed principles of curriculum making. We did not know that we should first determine objectives from a study of social needs. We supposed that education consisted only of teaching the familiar subjects. We had not come to see that it is essentially a process of unfolding the potential abilities of a population, and in particularized relation to the social conditions. We had not learned that studies are means, not ends. We did not realize that any instrument or experience which is effective in such unfoldment is the right instrument and right experience; and that anything which is not effective is wrong, however time-honored and widely used it may be.” (BOBBITT, 1918, p.283.)

Dessa forma, com o objetivo de contribuir para um melhor entendimento pelos leitores, o autor apresentou um quadro com os principais conceitos que cada teoria enfatiza. Na sequência, apresenta-se uma releitura no quadro 1.

Quadro 1: Conceitos relacionados a teorias curriculares segundo Silva (2009)

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade,
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade, Diferença
Avaliação	Poder	Subjetividade
Metodologia	Classe social	Significação e Discurso
Didática	Capitalismo	Saber – Poder
Organização	Relações sociais de produção	Raça, Etnia
Planejamento	Conscientização	Gênero, Sexualidade
Eficiência	Emancipação e Libertação	Representação
Objetivos	Currículo oculto	Cultura
Neutralidade	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: elaboração própria

Santomé (2001) discute a retomada da visão tradicional de currículo e a naturalização da relação entre educação e mercado em uma sociedade cada vez mais marcada pelo neoliberalismo, pela hierarquização social e pelo distanciamento das igualdades de oportunidade.

O autor destaca a inadequação das metáforas do mercado em educação, pois esse emprego obriga a circunscrição unicamente à esfera econômica, sistemas de produção, distribuição e consumo de bens, com foco na rentabilidade, além de favorecer a competitividade em relação às áreas que ofereçam maiores benefícios econômicos e sociais, a super especialização, a desvalorização de ocupações consideradas “menos qualificadas” e a regressão dos processos educacionais interdisciplinares.

Outro ponto considerado prejudicial é a visão da escola como um “clube”, em que nele só são aceitos e matriculados aqueles que “possuem uma certa semelhança do seu capital

cultural, interesses e recursos” (p. 74). Presente nessas realidades, entre os servidores públicos, apresenta-se a figura do “administrador” cujo papel é

“(…) procurar sócios que lhes permitam rentabilizar as instalações que possuem e oferecer uma boa imagem para atrair novos sócios, a ser possível, melhores sócios que sirvam para continuar a melhorar a imagem e obter maiores benefícios, tanto econômicos como simbólicos.” (SANTOMÉ, 2001, p.75)

Para Santomé, é imprescindível a potencialização da democracia por meio do impulsionamento da cidadania, da defesa de uma sociedade plural e das mesmas possibilidades de escuta e escolha.

Apple (2002) analisa o “endireitamento” da educação a partir de alianças conservadoras representadas por neoliberais, neoconservadores, a nova classe média e os populistas autoritários. O autor constrói seus diálogos no contexto das políticas educacionais norte americanas e afirma que esse movimento ganha força por justamente estarmos atravessando um período de contestação na educação. Para Apple, um dos discursos de representatividade desses grupos pauta-se na ideia de que

“As instituições são vistas como tendo fracassado totalmente. Os elevados “standards”, o declínio da “literacia funcional”, a perda de níveis e da disciplina, o fracasso em se obter o “conhecimento real” e as destrezas economicamente úteis, os resultados pobres nos testes nacionais, entre outras acusações, têm incidido sobre as escolas. Tudo isso conduziu ao declínio da produtividade econômica, ao desemprego, à pobreza, à perda da competitividade internacional, etc... Regressemos a uma “cultura comum”, tornem-se as escolas mais eficientes, crie-se mais responsabilidade no setor privado e os nossos problemas estarão resolvidos”. (APPLE, 2002, p. 56)

Para o mesmo autor, apesar de aparentar que os inseridos nessa coligação de endireitamento não são contestados e se colocam sempre como vitoriosos, o autor destaca o desenvolvimento de movimentos locais e regionais por meio de políticas emancipadoras, democráticas e progressivas.

Lopes (2005) analisa as tensões entre os conceitos de recontextualização (baseado nos estudos de Basil Bernstein) e hibridismo nas pesquisas sobre currículo. Nesse trabalho, Lopes afirma que a característica híbrida é frequentemente expressa pela “associação de princípios das teorias críticas, com base neomarxistas e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial” (p.51). Já o conceito de recontextualização de Bersntein (1996; 1998) apresenta uma base estruturalista, e defende que os textos, pertencentes a esfera oficial ou não, são fragmentados aos circularem nos contextos educacionais e esses fragmentos “são mais

valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (Lopes, 2005, p. 54).

Um dos pontos negativos da recontextualização levantado pela autora, com base nos estudos de Bernstein (1998), é a alteração de significados e mudanças dos fins sociais dos discursos, o que levaria a uma deturpação.

Lopes afirma a possibilidade de associação desses dois conceitos principalmente pela questão da articulação entre cultura e política, produzindo uma incessante negociação que resultaria nas políticas de currículo: a recontextualização de discursos pode expressar uma perspectiva mais produtiva de entendimento do mundo (e logo de construção político-curricular) se levar em conta a pluralidade (e não a binaridade) dos contextos sociais pós-modernos.

Em outro trabalho, Lopes (2006) discute as relações entre Estado e políticas de currículo na pesquisa educacional, questionando a concepção de que o Estado é o centralizador na produção dessas políticas. Lopes defende a superação de modelos que entendem as relações do Estado como verticalizadas e onipotentes, reservando às escolas, a implementação subordinada dessas políticas, tanto quanto dos modelos que desconectam as práticas de relações entre os processos sociais e os político-econômicos. Como ponto de equilíbrio, a autora defende a contribuição das comunidades epistêmicas – “grupo de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si, e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder” (p.41). Essas comunidades são responsáveis por fazerem circular, em seus trabalhos, os discursos que sustentam a base de sentidos e significados para as políticas de currículo, pois partem de contextos múltiplos e estão em constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade.

Lopes (2006) destaca como hegemônica nos trabalhos analisados por ela, um discurso em defesa da cultura comum (que se ampara na tradição acadêmica das disciplinas escolares como um conjunto de saberes necessários a toda e qualquer pessoa) e da cultura da performatividade do currículo (que se ampara na existência de um conjunto de performances desejadas ou adequadas a serem formadas no indivíduo, seja em relação ao mercado ou em relação ao contexto social). Assim, defende a importância das comunidades epistêmicas na construção de associações entre os discursos, no questionamento e na proposição de novas hegemonias.

Macedo (2006) discute a distinção entre o currículo formal e o currículo vivido, e analisa que, apesar de articulações em desenvolvimento, ainda prevalece uma lógica de

currículo marcada pela hegemonia estável da prescrição e de uma concepção linear. Para a autora,

“Ainda me parece claro que, num tempo dominado por discursos globais e homogêneos, por hegemonias que não se admitem transitórias, o “negociar na prática” ou o negociar com-a-diferença exige mobilização política. Ainda que não seja absoluto, e apenas por isso possa ser combatido, o poder colonial nos exige uma articulação estratégica dos saberes de diferentes grupos culturais sem que isso implique a contestação da singularidade da diferença. No entanto, é também verdade que essa dominação, por sua própria natureza híbrida, cria regiões de fronteira em que se torna obrigatório negociar o inegociável e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença.” (MACEDO, 2006, p.110-111)

Em diálogo com os trabalhos de Lopes e Macedo, Green (2017) postula que o problema do currículo é um problema da representação, e assim como as autoras citadas, diagnostica uma “hiperpolitização” do campo curricular, reafirmando a noção de “currículo-como-texto-político”, ou seja, as construções curriculares partem, majoritariamente, de políticas públicas de Estado e não de uma construção social plural e dialógica. O autor parte de discussões sobre a implementação do currículo nacional australiano para discutir a noção de currículo como um conceito simbólico que deve resultar dos processos de representação, reprodução, subjetividade, desejo, poder e democracia.

Os pensamentos e diálogos aqui representados por Bobbitt (1918), Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005; 2006), Macedo (2006), Pacheco e Pereira (2009), Green (2017) embasam a visão e a concepção de currículo que fundamenta as análises nesta tese.

Objetivando favorecer uma representação visual que demonstre um possível entendimento dos principais componentes constitutivos e de análise do currículo, propomos três representações imagéticas de currículos – tradicional, crítico e pós-crítico.

Na representação do Currículo Tradicional, o currículo é visto como uma base organizacional e operacional das políticas públicas de Estado. Essas políticas por sua vez, definem objetivos para essa operacionalização com foco na eficiência, mercado de trabalho e nos resultados. Dessa forma, planeja, executa e avalia os processos educacionais, tendo sempre como escopo e contexto as deficiências sociais vistas de modo globalizado e especializado. Assim, os conhecimentos e conteúdos são selecionados (e o poder dessa seleção está no estado), categorizados e organizados em áreas disciplinares.

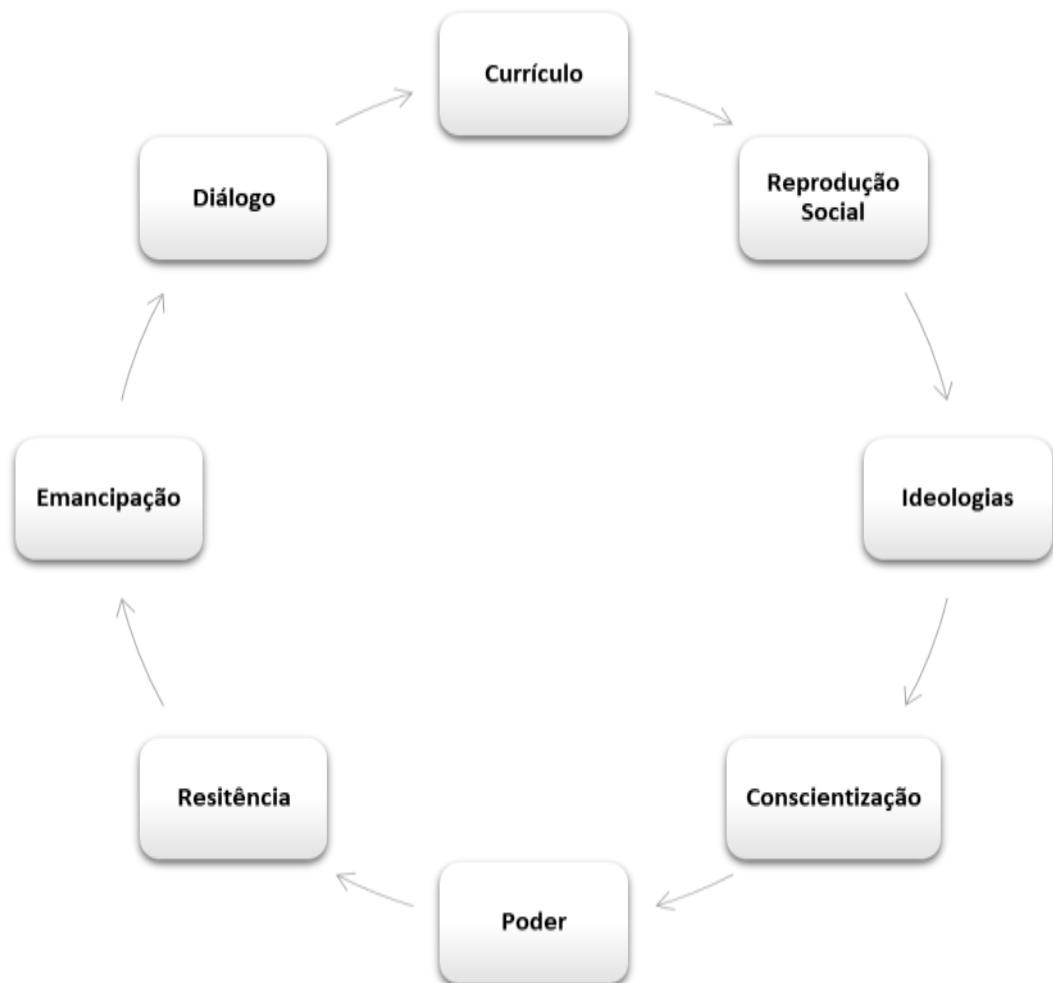
Figura 6: Representação Currículo Tradicional com base em Bobbitt (1918), Santomé (2001) e Silva (2009)



Fonte: Elaboração própria com base em Bobbitt (1918), Santomé (2001) e Silva (2009)

A representação do Currículo Crítico exprime a ideia do currículo como um processo em constante construção, inclusive de sua conceituação e base epistemológica, e fundamentado na representação social das necessidades discutidas e compartilhadas pela sociedade. Essas necessidades são refletidas, passando por um processo de tomada de consciência social que acarreta um empoderamento para a resistência e a luta por políticas educacionais de emancipação. Essa construção circular dá-se por meio de do diálogo entre representações de diferentes classes e grupos sociais que organizam e operacionalizam suas ações, enfatizando também o caráter de construção praxiológica. Constitui-se como um processo em constante mudança uma vez que acompanha as movimentações ideológicas, das relações sociais e de produção.

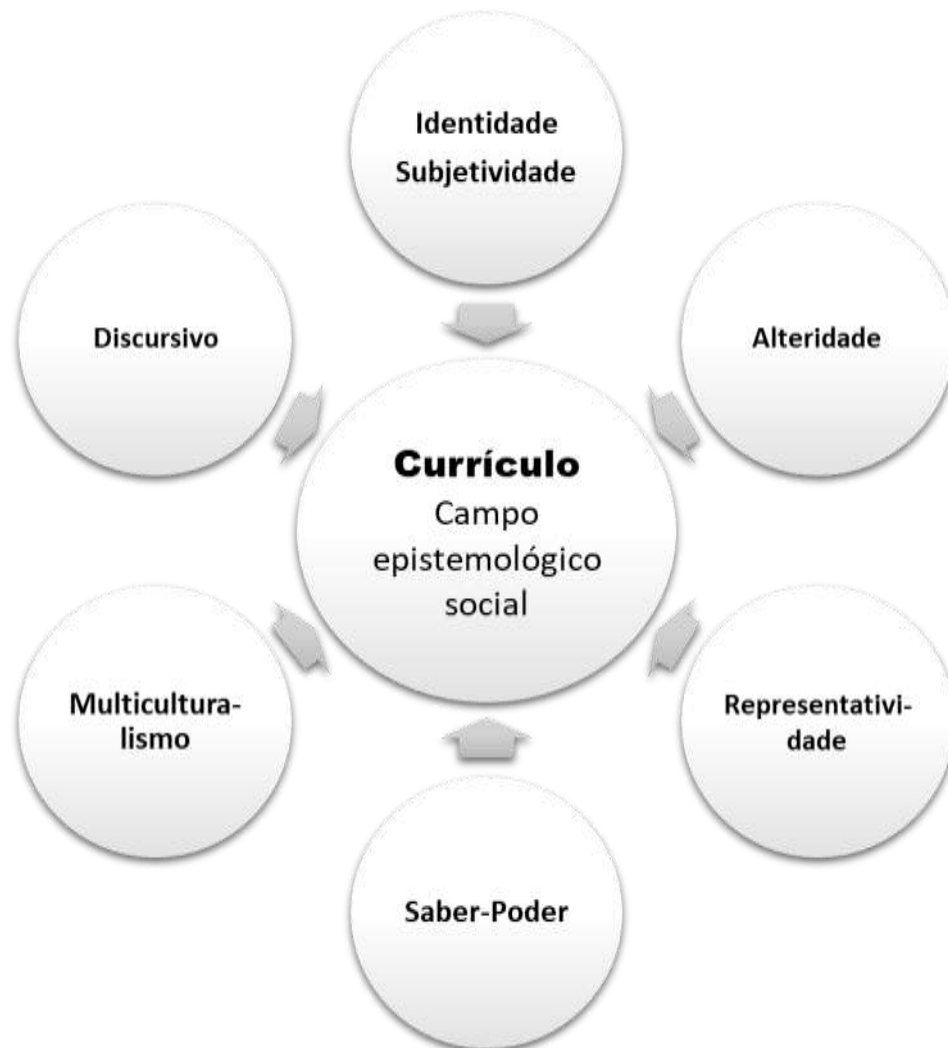
Figura 7: Representação Currículo Crítico com base em Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005,2006), Macedo (2006), Silva (2009), Green (2017)



Fonte: Elaboração própria com base em Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005,2006), Macedo (2006), Silva (2009), Green (2017)

A representação do Currículo Pós-crítico também exprime a ideia de um processo com muitas das características do currículo crítico, também visto como um campo social de constante construção epistemológica, porém com um entendimento de seu campo e conceituação mais definidos. Todas as esferas de representatividade alimentam a constituição curricular a partir de processos discursivos nos quais se destacam as características da alteridade e do multiculturalismo, sem deixar o enfoque na identidade, na subjetividade e no local de lado. Essa consciência sobre o movimento educacional do local-global, do indivíduo-social advém da compreensão que o saber se transforma em poder – poder de seleção, de escolha, logo, poder democrático.

Figura 8: Representação Currículo Pós-crítico com base em Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005,2006), Macedo (2006), Silva (2009), Green (2017)



Fonte: Elaboração própria com base em Santomé (2001), Apple (2002), Lopes (2005,2006), Macedo (2006), Silva (2009), Green (2017)

A discussão sobre currículo desenvolvida tem por objetivo principal delinear o conceito de currículo que dialogue com as concepções do projeto do Ensino Médio integrado à educação profissional. Como antecipado por Pacheco e Pereira (2007), as fronteiras híbridas do campo de estudos do currículo continuarão a se (re)configurar conforme a evolução e o entendimento dos processos de produção de conhecimento pela sociedade. Não se pretende aqui estabelecer um entendimento estanque ou delimitado por uma ou outra visão, muito menos defender que uma ou outra é certa ou errada. No entanto, as teorias críticas e pós-críticas parecem apresentar mais pontos de contato com as concepções de integração expostas nos principais documentos de referência, embora, já antecipando parte dos resultados iniciais

de análise, a construção do currículo tradicional ainda se encontra fortemente marcada, principalmente nos planos de cursos aqui selecionados para análise.

2.2 – O Currículo Integrado

Ao longo da história do currículo, segundo Lopes e Macedo (2011, p.123), nos são apresentados inúmeros conceitos de currículo integrado por meio de inúmeras denominações: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal, entre outros. No entanto, vê-se um movimento que unifica todas essas denominações: a contraposição à compartimentação, à fragmentação e à hierarquia do conhecimento.

Beane (1995), como já antecipado, defende o currículo integrado como uma forma de busca por entendimento de si mesmo e do meio social em que se está inserido.

“Currículo integrado não é simplesmente um dispositivo organizacional que requer mudanças cosméticas ou realinhamentos nos planos de aula em várias áreas de disciplinas. Pelo contrário, é uma maneira de pensar o que as escolas são, sobre fontes de currículo e sobre os usos do conhecimento. (BEANE, 1995, p. 616, tradução nossa).”¹¹

Para o autor, a integração curricular começa com a ideia de que a fonte para construção curricular deve partir de problemas, temas ou interesses sociais oriundos de duas principais esferas: pessoal ou subjetiva e outra coletiva ou mundial. Para ele, quando o professor, por exemplo, facilita a busca por essas questões a partir do viés da integração curricular, duas coisas importantes acontecem:

“Primeiro, os jovens são incentivados a integrar as experiências de aprendizado em seus esquemas de significado, de modo a ampliar e aprofundar sua compreensão de si mesmos e de seu mundo. Segundo, eles se empenham em buscar, adquirir e usar o conhecimento de maneira orgânica - e não artificial. Ou seja, o conhecimento é despertado no contexto de problemas, interesses, questões e preocupações em questão. E como a própria vida não conhece os limites ou compartimentos do que chamamos de disciplinas do conhecimento, esse contexto usa o conhecimento de maneiras integradas.” (BEANE, 1995, p. 616, tradução nossa)¹²

¹¹ “Curriculum integration is not simply an organizational device requiring cosmetic changes or realignments in lesson plans across various subjects areas. Rather, it is a way of thinking about what schools are for, about sources of curriculum, and about the uses of knowledge.”¹¹ (BEANE, 1995, p. 616)

¹² “First, young people are encouraged to integrate learning experiences in to their schemes of meaning so as to broaden and deepen their understanding of themselves and their world. Second, they are engaged in seeking, acquiring, and using knowledge in an organic – not an artificial – way. That is, knowledge is called forth in context of problems, interests, issues, and concerns at hand. And since life itself does not know the

Beane atenta para o fato de usar o termo “conhecimento” (*knowledge*) em todo o trabalho de modo a abranger, semanticamente, o conhecimento sobre, o saber como, o saber por que e assim por diante. Desse modo, "conhecimento" incluiria informações, habilidades, processos de construção de conceitos, entre outros.

A partir desse posicionamento, o autor defende a ideia de “disciplinas de conhecimento” (*Discipline of knowledge*) como

“(…) um campo de investigação sobre alguns aspectos do mundo - o mundo físico, o fluxo de eventos ao longo do tempo, estruturas numéricas e assim por diante. Uma disciplina do conhecimento oferece uma lente por meio de da qual se pode ver o mundo - um conjunto especializado de técnicas ou processos pelos quais interpretar ou explicar vários fenômenos. Além disso, uma disciplina também fornece um senso de comunidade para as pessoas com um interesse especial compartilhado, pois elas buscam estender os limites do que já é conhecido nesse campo. Aqueles que estão nas arestas da disciplina sabem que os limites disciplinares são fluidos e frequentemente conectados a outras disciplinas para criar campos e projetos interdisciplinares”. (BEANE, 1995, p. 617, tradução nossa)¹³

Em outra obra, Beane (2003) defende a integração curricular como uma ferramenta democrática, uma vez que o currículo, concebido sob essa orientação, procura construir relações em todas as direções. O autor destaca que, devido ao fato de integração curricular estar ligada ao conceito mais amplo de educação democrática, a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se eventualmente um aspecto crucial da concepção do currículo (2003, p.98). Logo, essa concepção progressista de integração curricular envolve quatro aspectos principais: a integração de experiências, a integração social, a integração de conhecimentos e a integração de concepção curricular (BEANE, 1997).

Nessa mesma perspectiva, Santomé (1998) afirma que, ao longo da história, poucas vezes foi tão urgente a aposta em uma educação que se comprometa verdadeiramente com os valores democráticos, solidários e críticos, de modo a apoiar a formação de cidadãos para o enfrentamento das políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia defendidas pelas esferas trabalhistas contemporâneas.

boundaries or compartments of what we call disciplines of knowledge, such context uses knowledge in ways that are integrated.” (BEANE, 1995, p.616)

¹³ “A discipline of knowledge is a field of inquiry about some aspect of the world – the physical world, the flow of events over time, numeric structures, and so on. A discipline of knowledge offers a lens through which to view the world – a specialized set of techniques or processes by which to interpret or explain various phenomena. Beyond that, a discipline also provides a sense of community for people with a shared special interest as they seek to stretch the limits of what is already know in that field. Those on the front edges of a discipline know that disciplinary boundaries are fluid and often connected with other disciplines to create interdisciplinary fields and projects”. (BEANE, 1995, p.616)

O autor destaca motivos para a construção do currículo integrado defendendo que o currículo não precisa ser organizado só em torno de disciplinas, como normalmente se faz, mas de “núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.” (p.25).

Assim como antecipado em Lopes e Macedo (2011), Santomé ressalta que a denominação para o processo de integração curricular tem gerado inúmeras discussões. Vê-se incursões acerca de termos como “currículo de correlação”, “currículo de integração” além das mais tradicionais como “currículo globalizado” e “currículo interdisciplinar”. Afirma que esse representa uma categoria “guarda-chuva”, pois é capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais e se apresenta como um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, entre as razões de persuasão na organização e desenvolvimento desse tipo de currículo está justamente a utilidade social de todo o currículo. Ponto consubstancial do currículo integrado é o respeito aos conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses, os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Assim, projetos curriculares integrados objetivam

“(…) servir para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.” (SANTOMÉ, 1998, p.187)

Com base em argumentos sociológicos, a decisão por uma integração curricular está na necessidade de humanizar o conhecimento com o qual se entra em contato nas instituições escolares, pois, segundo Santomé, uma das críticas mais contundentes para disciplinaridade é a de que, em geral, realça visões alienadas da sociedade e da realidade, apresentando um mundo de maneira que dificulta captar a importância das intervenções das pessoas em sua formação (p.118). Dessa forma, sob perspectivas sociológicas,

“(…) a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões de realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma.” (SANTOMÉ, 1998, p. 118)

O autor também destaca a capacidade de variação das propostas de projetos curriculares integrados. À medida que se realizam vivências de não fragmentação nas

experiências de ensino e aprendizagem, surgem novas reflexões e novas propostas de elaboração de integração, como:

1. Integração correlacionando diversas disciplinas;
2. Por meio de temas, tópicos e ideias;
3. A partir de uma questão da vida prática e diária;
4. A partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes;
5. Por meio de conceitos;
6. A partir de períodos históricos e/ou espaços geográficos;
7. Integração com base em instituições e grupos humanos;
8. Em torno de descobertas e invenções;
9. Integração mediante áreas do conhecimento.

Essas propostas de não fragmentação são reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 23, uma vez que dá liberdade às escolas para se organizarem de formas diversas, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem recomendar” (Brasil, 1996, p.18). Assim, com base no referido artigo, o Conselho Nacional de Educação, por meio de do Parecer nº 11/2009 defende que:

“Nesse sentido, as escolas, com seus currículos, devem atender à diversidade de interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos, não lhes impondo unicamente uma anacrônica “grade” de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial por uma formação significativa, centrada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.” (Brasil, 2009, p.14)

Os pareceristas defendem esse posicionamento afirmando que:

“A escola, no entanto, defronta-se com aspectos críticos referentes ao currículo, que já podem ser considerados consensuais entre analistas educacionais, formuladores de políticas públicas, gestores, professores e alunos, entre os quais: a fragmentação do currículo, o tratamento escolar que considera o conhecimento como somatório enciclopédico de conteúdos, a desarticulação dos conhecimentos escolares e a dinâmica da vida social, e a sobrevalorização de alguns componentes em detrimento de outros.” (Brasil, 2009, p.12)

Nessa perspectiva de possibilidades de integração que se inserem os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) sobre o currículo integrado do Ensino Médio à educação profissional técnica. Para os autores, o Ensino Médio integrado à educação profissional é aquele “possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável” (p.44), pois os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no Ensino Médio, mas que

essa formação potencialize a possibilidade de mudanças na construção educacional desses alunos, além de elementos para uma sociedade mais justa.

Em outro trabalho, Ciavatta (2012) busca tecer reflexões acerca do que pode vir a ser a “formação integrada” e questiona o que seria “integrar”. A autora nos chama a atenção para o termo em seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, de tratar a unidade no diverso, de “tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (p.84).

Defende que a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional, enfocando assim a questão da “escola unitária” e do trabalho como princípio educativo de Gramsci (2001), em todos os campos e níveis, seja nos processos produtivos, ou nos processos educativos (inicial, básico, técnico, tecnólogo e superior), além de se valer do conceito de mundo de trabalho de Hobsbawn (1987), que abrange tanto atividades materiais, produtivas, quanto as atividades de criação cultural resultado da reprodução da vida.

Assim, Ciavatta aponta críticas, ao afirmar que

“A formação integrada entre ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.” (CIAVATTA, 2012, p.93)

Nesse espaço de busca por novos alicerces, Ramos (2008b) já defendia a proposta de um currículo integrado, sob a perspectiva de uma formação politécnica e omnilateral que busque “definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana” (p.115). Para a autora, as aprendizagens escolares devem possibilitar a compreensão da realidade para além de sua aparência, desenvolvendo, assim, condições para transformar essa realidade em benefício de nossas necessidades de classe. Ramos ainda complementa que

“esta proposta integra, ainda, a formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Desse princípio, que se torna eixo epistemológico e ético-político de organização curricular, decorrem os outros dois eixos do ‘currículo integrado’, a saber: a ciência e a cultura.” (RAMOS, 2008, p.115)

Em outro trabalho (2012, p. 109), a pesquisadora propõe uma discussão sobre as possibilidades e desafios na organização do currículo do Ensino Médio integrado à educação profissional. A autora destaca alguns importantes pressupostos que podem embasar uma reflexão sobre a constituição e a configuração da integração curricular. São eles:

- a) Conceber o sujeito como ser histórico-social concreto, que seja capaz de transformar a realidade em que vive;

- b) Visar à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) Ter o trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) Ser baseado em uma epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e em uma metodologia que permita a identificação das especificidades dos conhecimentos quanto à historicidade, finalidade e potencialidade;
- e) Ser baseada numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, de modo que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo e concreto dos primeiros;
- f) Ser centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que evidenciam o processo de trabalho moderno e que tenham como eixos centrais o trabalho, a ciência e a cultura.

Esses eixos apontados por Ramos, com a adição dos anteriormente citados - trabalho, ciência e cultura – juntamente com o eixo tecnológico, compõem a proposta de integração curricular entre o Ensino Médio e educação profissional técnica nos Institutos Federais e serão discutidas na sequência.

2.3 – O Currículo Integrado do IF

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como exposto anteriormente, foram edificados no panorama nacional por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os Institutos Federais têm por finalidade principal ofertar educação profissional técnica de nível médio bem como ofertar cursos de nível de educação superior: tecnólogos, licenciaturas e formação pedagógica, bacharelado e engenharias, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. No entanto, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, cada câmpus deverá

garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura para a formação de professores para a Educação Básica.

Os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFSP são propostos por meio de da submissão de um Projeto Pedagógico de Curso único e integrado e podem ser estruturados em períodos letivos anuais ou semestrais, em período integral ou turno único, dependendo da carga horária obrigatória total, ou seja, a somatória da carga horária mínima das habilitações profissionais mais as correspondentes ao Ensino Médio. Eles devem prever a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre a Educação Básica e a Educação Profissional, sem a valorização de uma em detrimento da outra, visando uma formação mais omnilateral e o fim da dicotomia entre trabalho manual / trabalho intelectual, ensino profissional / ensino propedêutico.

Como já citado anteriormente na seção “As bases legais do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil”, em 2007, um ano antes da promulgação da referida lei que cria os Institutos Federais, o Ministério da Educação, por meio de da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e do Programa Brasil Profissionalizado, lança o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Esse documento, coordenado e elaborado pelo professor Dante Henrique Moura, com a colaboração e redação das professoras Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, configura-se por compor todo o contexto sócio-histórico, bem como os princípios e concepções que idealizam o projeto de Ensino Médio Integrado, de forma a argumentar a consolidação jurídica desse projeto na LDB.

Como o próprio nome evidencia, as reflexões discutidas deveriam ser a ‘base’ para a construção coletiva do projeto político-pedagógico integrado. No entanto, esse importante documento seguiu praticamente desconhecido por grande parte das instituições envolvidas¹⁴, sendo revisitado somente anos depois com a retomada das discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a promulgação da Resolução nº 6 de 2012.

Essa Resolução parte do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica e define as Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com ela, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade “proporcionar ao estudante

¹⁴ Analisamos 27 planos pedagógicos de 27 diferentes câmpus do Instituto Federal de São Paulo e nenhum dos documentos analisados faziam alguma menção ou contava com o Documento Base em suas referências. Essas informações serão discutidas com mais detalhes na análise dos dados.

conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p.2). Como também já antecipado, o documento apresenta, em seu capítulo dois, dezessete princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais princípios são reproduzidos integralmente a seguir, pois concebem os principais conceitos e valores do projeto de integração. São eles:

- “I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;
- XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
- XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;
- XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do

trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” (BRASIL, 2012, p.2-3)

Esse documento é de suma importância, pois define, direciona e planifica com mais clareza e objetividade um conjunto de princípios e critérios a serem observados pelas instituições que ofertam cursos integrados. Nos excertos reproduzidos anteriormente, destacam-se alguns segmentos que tematizam o desenvolvimento do currículo integrado bem como alguns significantes de natureza substantiva que codificam os processos de integração. Esses significantes foram reunidos na figura 9.

Figura 9 – Significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição do currículo integrado segundo a Resolução nº 6 / 2012.

Relação	Articulação	Integração	Produção
Intervenção	Indissociabilidade	Interdisciplinaridade	Contextualização
Flexibilidade	Reconhecimento	Autonomia	Identidade
Fortalecimento	Colaboração	Respeito	Pluralismo

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução nº 6 / 2012.

Circunscrevendo mais especificamente o contexto da presente pesquisa, ou seja, a rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio de seu Conselho Superior, aprova a Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017, sobre Diretrizes

para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio, em consonância com a LDB e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012. Essas diretrizes têm por objetivo normatizar e sistematizar procedimentos para a implantação, implementação e reformulação dos Planos Pedagógicos de cursos de Ensino Médio integrado ao técnico do IFSP.

O ineditismo e a visão exposta por essas diretrizes englobam uma série de referências e elucidações que são fundamentais tanto para a constituição e entendimento dos projetos de curso quanto a organização e estruturação curricular, logo também, os planos de ensino.

Com uma característica diferenciada, esse documento traz logo na primeira página, no início da seção II, um conjunto de definições e conceitos que até então não haviam sido pontuados de maneira tão diretiva e objetiva em nenhum outro documento oficial. São eles: *Trabalho, Ciência, Tecnologia, Cultura, Currículo, Integração Curricular, Pesquisa e Extensão*. Esses conceitos são importantes, pois serão postos ao longo do documento como constituintes da base epistemológica, metodológica e praxiológica dos cursos integrados.

A Resolução nº163/2017 considera então

- I. *Trabalho* como realização e produção humana em seu sentido mais amplo, o que inclui a ideia de trabalho como prática econômica, mas não se restringe a ela.
- II. *Ciência* como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
- III. *Tecnologia* como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico, marcada pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
- IV. *Cultura* como processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.
- V. *Currículo* como proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considere vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.
- VI. *Integração Curricular* com seus aspectos filosóficos (integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida), epistemológico (integração entre teoria e prática, considerando os preceitos da interdisciplinaridade e contextualização) e político (como forma de oferta).

- VII. *Pesquisa* como atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.
- VIII. *Extensão* como processo educativo, cultural, científico e tecnológico que promove a integração dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade.

Na Seção III do documento, são apresentadas as propostas e ações dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do IFSP:

- I. Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, visando a formação integral do estudante, entendida como a educação que forma o ser humano em sua integralidade (intelectiva, física, psicológica, filosófica, cultural e social) e para sua emancipação.
- II. O trabalho como princípio educativo, considerando em suas dimensões ontológica, história e ético-política, integrado à Ciência, à Tecnologia e à Cultura.
- III. A pesquisa como princípio pedagógico, fundamento e contributo para a construção da autonomia intelectual e formação integral dos educandos, concebidos como sujeitos empíricos, críticos, ativos em seu processo de aprendizagem e produtores de novos conhecimentos e com capacidade de intervenção na realidade social, política, econômica e cultural onde estão inseridos.
- IV. Extensão como ferramenta que possibilita e viabiliza a construção das interações entre o IFSP e a comunidade na qual a Instituição se insere, de modo a propiciar aos estudantes espaços e oportunidades de intervenção em sua realidade social, política, econômica e cultural.
- V. Organização curricular e práticas pedagógicas que assegurem a integração, a interdisciplinaridade, a diversidade de componentes curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática.
- VI. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades.
- VII. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento da interculturalidade, das identidades de gênero e étnico-raciais, suas formas peculiares de

organização, da dignidade dos grupos minoritários, dos povos indígenas, quilombolas, das populações do campo, entre outros.

- VIII. O atendimento das efetivas demandas de natureza econômico-social dos setores e arranjos socioprodutivos locais, bem como a articulação ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região.
- IX. Autonomia e responsabilidade de cada câmpus do IFSP sobre a concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos Planos Pedagógicos de Curso, respeitadas as disposições legais e normativas vigentes.

Outros pontos de destaque da Resolução nº 163/2017 pautam-se na organização e estrutura curricular. Com a reiteração da informação que os cursos devem ser submetidos por meio de de um plano pedagógico de curso único e integrado, o documento traz orientações sobre a estrutura curricular bem como a configuração de todos os núcleos a compõem. São sete núcleos estruturantes, conforme reprodução abaixo:

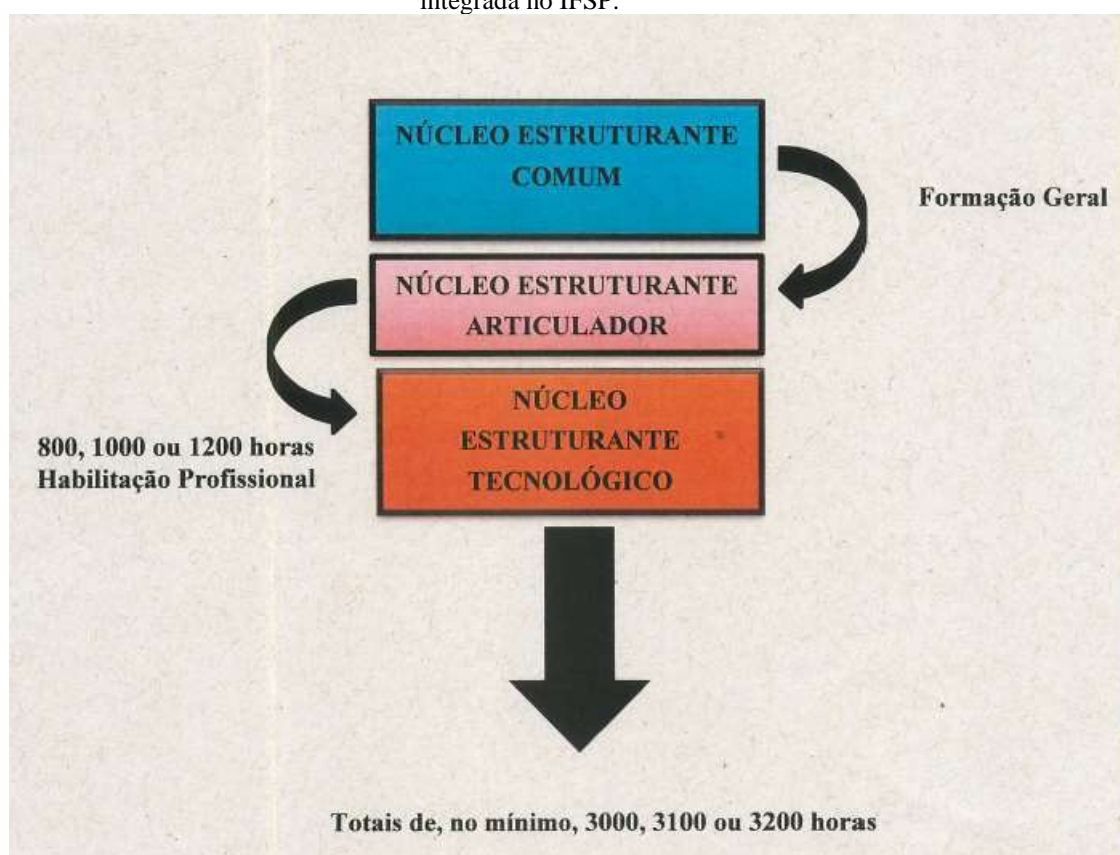
- I. Formação Geral:
 - a) Linguagens
 - i. Língua Portuguesa
 - ii. Língua Materna, para populações indígenas
 - iii. Língua Inglesa
 - iv. Arte
 - v. Educação Física
 - b) Matemática
 - c) Ciências da Natureza
 - i. Biologia
 - ii. Física
 - iii. Química
 - d) Ciências Humanas
 - i. História
 - ii. Geografia
 - iii. Filosofia
 - iv. Sociologia
- II. Parte Diversificada
- III. Parte Diversificada com oferta obrigatória, mas com matrícula optativa, constituída pela Língua Espanhola e Libras;
- IV. Componentes curriculares dedicados à formação profissional específica;

V. Projeto Integrados;

VI. Estágio Profissional Supervisionado, mesmo que em caráter não obrigatório.

Além dos núcleos estruturantes, a resolução exibe ainda uma representação visual da composição dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio quanto a sua carga horária, como podemos verificar na figura 10.

Figura 10: Composição da carga horária dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados na forma integrada no IFSP.



Fonte: Resolução nº 163/2017

Apesar da diretriz objetivar a (re)estruturação dos cursos integrados, podemos observar uma tendência clara de organização e estruturação seccionadas. Talvez tal formatação seja apenas uma forma de favorecimento pedagógico das informações, mas o que nos ressalta é a conservação dos padrões cisados entre o núcleo constituído pela base comum curricular propedêutica e a base técnica, tecnológica e profissional. Tal cisão, como já apontado anteriormente, tem feito parte de uma narrativa recorrente como um dos principais pontos de discussão de muitos autores e uma das questões da presente tese.

Alguns estudiosos compartilham da mesma urgência em discutir as características e os elementos constituintes da integração curricular. No entanto, trabalhos ligados mais especificamente ao currículo e ao trabalho do docente de línguas ainda são representados em

diminuto. Contudo, uma especificidade é comum à maioria deles: a existência de cursos “integrados” somente na nomenclatura. A fragmentação do currículo, a justaposição dos cursos e a falta de diálogo entre as disciplinas podem ser nitidamente demarcadas nos relatos dos autores e nos documentos analisados, principalmente aqueles de ordem institucional, como os planos de cursos e ementas.

Segundo Moura (2010), há outras dimensões imprescindíveis para a institucionalização de uma política pública para o Ensino Médio integrado, logo, a constituição de um currículo deveras integrado. Essas dimensões envolvem concepções, princípios e fundamentos claros e objetivos; projeto político-pedagógico; regime de mútua cooperação entre as esferas públicas e com outros setores da sociedade; financiamento, quadro próprio e formação inicial e continuada de professores; entre outros. Para o autor, sem que essas dimensões sejam discutidas, estudadas em profundidade e garantidas, será difícil ou impossível que o Ensino Médio integrado se torne uma política pública.

Estivaleta (2014) analisou o Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul, e observou a matriz curricular contendo componentes da área técnica e componentes do ensino propedêutico. Porém, segundo o autor, a dinâmica de articulação desses componentes se apresenta de forma justaposta, de tal modo que se observa, somente em casos pontuais, o aparecimento de práticas interdisciplinares cuja significação nos parece mais relevante para construção do conhecimento por parte do discente e seu necessário preparo para a vida. (p.28)

Cardoso (2008) destaca a constância no desafio da articulação ou integração entre o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico, pois implica na superação da estrutura dual que sempre marcou a educação no Brasil, mais especificamente o Ensino Médio. Ressalta ainda que essa dualidade vai além – é uma superação da dualidade de classes (p.9)

Tal dualidade também é destaque em Bezerra (2012). A autora afirma que

“(…) a dualidade de classes perpetrou tão intensamente ao âmbito educacional que determinou a instauração de outra dualidade, qual seja, a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante. A história da etapa final da Educação Básica brasileira, o Ensino Médio, testemunha tanto a dualidade de classes quanto a dualidade educacional, posto que tem se constituído por meio de ofertas também duais: para os filhos da elite, o Ensino Médio propedêutico (ofertado pela rede privada ou pela rede pública federal) e para os filhos dos trabalhadores, o Ensino Médio profissionalizante somado ou não ao propedêutico que, por ser aligeirado, alijado e apressado, não tem preparado nem para a continuidade dos estudos em nível superior e muito menos para o exercício da cidadania crítica e participativa” (BEZERRA, 2012, p. 177).

Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que na relação entre o Ensino Médio e a educação profissional ainda prevalece uma visão dual e fragmentada que se expressa, historicamente, desde a Colônia, na reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais. Devido à permanência dessa visão, a carência de perspectivas de trabalho e de renda para os jovens alimenta a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos entre uma educação profissional, reduzida à funcionalidade ao mercado, ou uma travessia difícil para a educação unitária, omnilateral, politécnica ou a formação integrada, que requer superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes. Segundo as autoras, são necessárias mudanças em relação à gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente, além de condições dignas de trabalho.

Ramos (2011) reafirma que, do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do Ensino Médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção da formação omnilateral e politécnica. Ainda predomina uma visão retrograda vinculada ao Ensino Médio propedêutico e da profissionalização como processos específicos e independentes. Essa discussão é reiterada em outro trabalho da pesquisadora que acrescenta

“No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto do conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais”, que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.” (RAMOS, 2012, p.121)

Ferretti (2011) discute a implantação da reforma da educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), focando as tensões que se produziram em função desse processo. Resultados demonstram existência de uma distância entre a disposição de desenvolver o ensino técnico integrado, manifesta nos Planos Pedagógicos e nas práticas pedagógicas efetivas que vêm ocorrendo no interior das instituições. Um dos apontamentos do autor ressalta pouca familiaridade dos professores com os fundamentos político-ideológicos da proposta de integração entre formação geral e específica na linha da formação politécnica e omnilateral.

Para Frigotto (2012), a questão crucial para uma nova política educacional, mais especificamente o Ensino Médio integrado, pauta-se em quais exigências para que o mesmo

se constitua numa mediação para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e igualdade, assim, conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, respondendo, ao mesmo tempo, aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (p. 72).

Ciavatta (2014) discute a luta social por uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população, de modo a contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores. Segundo a autora, para que objetivos político-pedagógicos de integração se concretizem, o Ensino Médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um *currículo integrado*, e que esse currículo deva ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares, por meio de da apropriação intelectual do campo empírico, teórico e simbólico.

Nessa mesma perspectiva, Moura (2013) afirma que a falta de entendimento do significado das categorias estruturantes do EMI – trabalho, ciência, tecnologia e cultura - compromete sua constituição, principalmente pela falta de referencial teórico que o sustente. Para o autor, por não se compreender a relação parte / totalidade, avança-se pouco na direção do rompimento da visão de que as disciplinas da educação geral são importantes somente porque seus conteúdos são importantes para o bom desenvolvimento dos estudantes nas disciplinas profissionalizantes.

Desse modo, o autor critica o fato de que o currículo se organiza de maneira que são ministradas inicialmente as disciplinas científicas de formação geral e, em seguida, as de formação profissional, fazendo uma “aplicação dos conhecimentos científicos anteriormente estudados” (p.118), continuando o processo de naturalização da relação de instrumentalidade entre as disciplinas gerais e profissionalizantes. Para Moura,

“Essa é uma crítica procedente, pois essa forma de organização do currículo sustenta-se em uma compreensão linear da relação entre ciência e tecnologia, negligenciando a complexidade dessas relações, uma vez que tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico quanto o conhecimento científico pode desencadear o desenvolvimento de novas tecnologias. Assim, conclui-se que essa distribuição efetivamente dificulta a materialização do currículo integrado.” (MOURA, 2013, p.118)

No trabalho de Costa (2012), buscou-se revelar as realizações e dificuldades identificadas por estudantes (terceiro ano) do curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Pará, Câmpus Castanhal, quanto à operacionalização (realização, funcionamento, ação) do Ensino Médio Integrado. Entre as dificuldades narradas nos resultados destacam-se a

fragmentação da matriz por disciplinas. Essas, por sua vez, orientam o curso que, mesmo organizadas em eixos, não asseguraram o ensino integrado, evidenciando a dualidade nas práticas de ensino e de fragmentação dos conhecimentos gerais e específicos.

Silva e Colantonio (2013) analisaram o processo de implantação do EMI no Estado do Paraná, a partir do eixo teórico-analítico definido com vistas à integração da educação geral e profissional que se estabelece na indissociabilidade entre os saberes intelectuais e técnicos e por meio da articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Resultados verificaram que as propostas para os cursos analisados integram parcial e circunstancialmente os princípios presentes no documento diretriz produzido, e espelham essa superficialidade nas ementas das disciplinas e metodologias, uma vez que reitera a justaposição e a desarticulação entre formação geral e profissional. Outro apontamento relevante dos resultados relaciona-se com o não levantamento de discussões prévias com professores e gestores a respeito da concepção de integração e do trabalho como princípio educativo, sobretudo no início da implementação.

O processo de envolver a comunidade escolar também se coloca como um ponto de intervenção para Beane (1995, 1997, 2003) com a questão do protagonismo compartilhado. Para que essa experiência democrática se constitua efetivamente, o planejamento, as tomadas de decisões, os processos avaliativos, entre outras ações do fazer educacional, devem ser divididas entre os diversos atores envolvidos no processo: professores, alunos, coordenadores, etc. Segundo o autor, professores que vivenciaram essa prática de integração curricular, obtiveram mudanças significativas em sua prática pedagógica e na constituição da relação aluno-professor. Ações como a) partilhar as tomadas de decisão curriculares e outras com os jovens; b) centrar-se mais nas preocupações dos estudantes do que nos programas predeterminados; c) abordar questões cujas respostas são desconhecidas e, conseqüentemente, aprender em conjunto com os alunos; d) considerar os significados construídos pelos estudantes; entre outras, passaram a ser práticas constantes e de grande importância no agir docente.

As discussões coletivas, esse “protagonismo compartilhado”, não costumam ser práticas recorrentes na construção das políticas públicas nacionais educacionais. Normalmente, essas participações são realizadas por meio de um grupo selecionado de profissionais consultores, formados por representantes das secretarias regionais e estaduais de educação, dirigentes de ensino, grupo de pesquisadores de grandes universidades convidadas, profissionais debatedores com formação político-ideológica dialogantes com o projeto ambicionado, etc. Profissionais e colaboradores que estão diretamente ligados ao cotidiano

escolar e educacional, dificilmente, têm seus posicionamentos e conhecimentos levados a conta, ou ao menos, atentados.

Moraes e Küller (2016) concluem que para a integração curricular, emanada dos objetivos gerais do Ensino Médio, compatível com o trabalho como princípio educativo e com a pesquisa como princípio pedagógico, seria necessário que o desenho curricular fosse além. Seria necessário que o trabalho e a pesquisa “impregnassem toda a tessitura curricular” e se fundamentassem como os pilares de todo o processo de aprendizagem, sendo, o trabalho, “visto como transformação da realidade concreta”, e a pesquisa, “vista como diagnóstico dessa realidade a transformar”, os fundamentos do desenho de todas as situações de aprendizagem (p.374)

Nessa perspectiva de coletividade, para Bezerra e Jovanovic (2015), a “forma integrada” pressupõe e requer o trabalho integrado da comunidade escolar e interdisciplinar da comunidade docente. Na contramão, o Ensino Médio Integrado ao Técnico será apenas um Ensino Médio justaposto à educação profissional técnica. Os autores discutem como o que é historicizado se relaciona na elaboração da dimensão do planejamento de ensino do Componente Curricular Língua Estrangeira – Inglês do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Elucidam ainda a necessidade do equilíbrio – se privilegiarmos o trabalho com textos da área profissional, podemos sinalizar um descompromisso com a formação humana integral. Por outro lado, estar sob o amparo de uma abordagem ou enfoque instrumental pode acenar para uma finalidade prática que não leva ao aprofundamento da compreensão do mundo em que se vive (p.115).

As pesquisas e discussões realizadas apontam, em sua grande maioria, para a necessidade do entendimento da indissociabilidade dos quatro eixos propostos para a integração – trabalho, ciência, cultura e tecnologia e da coletividade e pluralidade nos processos de implementação o currículo integrado. No entanto, a permanência da cisão, de fragmentação do currículo, da desconexão de conteúdos e da divisão de “tipos de trabalho” continua fortemente marcada.

Para Santomé (1998), uma das razões da política de fragmentação disciplinar é a tendência em perfilar os problemas a serem estudados de uma maneira muito precisa de modo a “resolvê-los com maior rapidez”. Para o autor, o forte peso do positivismo e a imposição de certas metodologias de pesquisa (formas de legitimação do conhecimento) favoreceram o reducionismo disciplinar, “ganhando” nos níveis de precisão, mas “perdendo” nas questões relativas à relevância. Nesse sentido, o termo interdisciplinaridade surge conectado à

finalidade de corrigir possíveis erros acarretados por uma ciência excessivamente compartimentada. Assim, para o autor

“(…) a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p.62)

Assim, uma das principais propostas, epistemológicas e metodológicas, levantadas por vários teóricos do currículo pauta-se justamente na proposta de visão e ação interdisciplinar.

2.4 – Currículo Integrado e Interdisciplinaridade

O objetivo da presente seção é dialogar sobre as teorias que envolvem os conceitos de “integração” e “interdisciplinaridade”, bem como suas relações.

Inicialmente faz-se necessário um questionamento – podemos tratar interdisciplinaridade e integração curricular como sinônimos?

Para Japiassu (1976), o conceito de interdisciplinaridade se constitui como um remédio, uma cura mais adequada para a “cancerização”, para a atual “patologia geral do saber” (p.31). Essa patologia seria um saber altamente especializado, fragmentado, solitário, que corresponderia a um “saber doente”. A justificativa para o uso de uma abordagem interdisciplinar se constitui na possibilidade de se ultrapassar a fragmentação das disciplinas e proporcionar o conhecimento do homem em sua totalidade e não em partes. Para o autor, a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (p.74).

De acordo com Fazenda (2011), no Brasil, conceitua-se interdisciplinaridade por uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (p.21). No entanto, para isso, destaca que todo projeto interdisciplinar nasce de um *locus* bem definido – é preciso contextualizar para conhecer (p.22). De acordo com Fazenda, “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (p.23).

Fazenda e Santomé defendem o caráter processual e de constante construção da interdisciplinaridade. Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é um princípio de

unificação e não uma unidade acabada (p.78), uma condição de educação permanente em um mundo múltiplo. Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade é um “objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado” (p.66).

Outro ponto de compartilhamento entre os autores repousa no caráter plural da interdisciplinaridade, epistemológica e metodológica. Santomé (1998) destaca que a interdisciplinaridade não é “apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe” (p.66). Da mesma forma, Fazenda destaca que

“A formação à Interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar.” (FAZENDA, 2011, p.23)

Sua face epistemológica nos permite entender os conhecimentos científicos e saberes como um todo interligado, engendrado e ramificado. Nenhum saber constitui-se em si mesmo, dentro de suas barreiras fixas, limitadas e solitárias. No entanto, defender essa face não se apresenta como uma tarefa fácil – “mais difícil que transformar as estruturas institucionais é transformar as estruturas mentais” (FAZENDA, 2011, p.91).

Santomé (1998) destaca que a elaboração de discursos (não tanto de práticas) sobre a necessidade de uma educação interdisciplinar nasce como uma solução para a estagnação e a incapacidade das disciplinas de compreender o conhecimento somente com as parcelas da realidade objeto do seu estudo (27)

Para Japiassu (1976), o caráter epistemológico da interdisciplinaridade repousa como uma exigência interna das ciências humanas, como “uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas nos fazem conhecer” (p.29).

Segundo Frigotto (2008), a questão da interdisciplinaridade no campo educacional não é uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste neste plano. Para o pesquisador, ela se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (p.41). Além disso,

“a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social que nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que

mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.” (FRIGOTTO, 2008, p.43-44)

Sua face metodológica talvez seja a mais conhecida. Um de seus principais posicionamentos “põe em jogo o fracionamento das disciplinas”, propondo uma “reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino” (JAPIASSU, 1986, p.35).

Assim, sua face prática pode ser considerada como uma “*atitude* a ser assumida no sentido de alterar os hábitos já estabelecidos na compreensão do conhecimento” (FAZENDA, 2011, p.45), uma quebra de paradigma a partir do momento em que aquele estabelecido já não nos responde, já não nos possibilita alcançar os resultados esperados.

Esse paradigma pode ser resumido em um modelo de organização curricular linear-disciplinar, como afirma Santomé (1998), no qual os estudantes consideram os conteúdos escolares como um elemento a mais a ser consumido, como qualquer outro em uma sociedade consumista e acumuladora. Assim, a capacidade crítica e de reflexão é relegada a um lugar secundário, chegando a ser esquecida ou anulada (p.105). Para o autor, a partir da perspectiva dos estudantes, esse processo se dá

“a partir da classificação dos conteúdos da escolarização em disciplinas pode-se contatar, como se pretende ensinar a alunos e alunas, a ilusão de que nos centros de ensino são transmitidas todas as categorias de conhecimento importantes e inquestionáveis e as destrezas necessárias para participar exitosamente da vida social. Consequentemente, os alunos e alunas não têm consciência de que a cultura acadêmica trabalhada no colégios e institutos representa apenas uma das possíveis vias, entre muitas outras, de seleção e organização do conteúdo existente e disponível nessa sociedade. Essa opção parcial deve ser considerada representativa dos grupos que têm poder e status para participar de sua seleção.” (SANTOMÉ, 1998, p.106-107)

Outra reflexão crítica levantada por Santomé, que também faz jus a sua citação na íntegra, exhibe uma perspectiva do professor entremeio a disciplinaridade, muito comum nas instituições educacionais. Para ele,

“em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela, podendo recorrer em caso de necessidade à desvalorização de outras que considerar rivais. De alguma maneira, inicia-se uma concorrência pela atenção dos alunos; tenta-se convencê-los de que o saber que mais vale a pena, os conteúdos mais imprescindíveis para passar para outro curso ou etapa educacional, para obter êxito na vida, são os que ele ou ela explica. O corpo docente de outras matérias aparece como rivais que devem ser subestimados. A consideração e diferença de status presentes em muitas instituições escolares entre “matérias fáceis” e “matérias difíceis” é uma excelente prova do que estamos dizendo.” (SANTOMÉ, 1998, p.127)

Em muitos trabalhos e discussões genéricas no cotidiano educacional, vemos com muita frequência os termos interdisciplinaridade e integração curricular serem tratados como equivalentes ou idênticos, principalmente por estarem sempre dividindo as “mesmas águas”.

Japiassu (1986) apresenta uma distinção entre os termos quando afirma que a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela *intensidade das trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (p.74, grifo do autor).

Lenoir (1998) destaca a distinção entre os termos, mas assegura sua complementaridade. Para o autor, enquanto a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares, a integração é, antes de tudo, ligada a todas as finalidades da aprendizagem, “um processo interno, de construção de produtos cognitivos, que interessa ao sujeito e que exige a ajuda apropriada de um terceiro que age a título de mediador momentâneo (o educador)” (p.54).

Aires (2011) defende também a distinção entre integração curricular e interdisciplinaridade. Para a autora, o fato de a integração curricular estar diretamente relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno, já se constitui como uma característica que a distingue da interdisciplinaridade. Segundo ela,

“a explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática”. (AIRES, 2011, p.227)

Para Fazenda (2003; 2011), integração e interdisciplinaridade não se constituem em igualdade. A integração é um momento, uma etapa necessária para a interdisciplinaridade, pensada como a organização e relação de conhecimentos parciais e específicos, num regime de coparticipação, reciprocidade e mutualidade (p. 46) tensionando um conhecer global. No entanto, atenta para o fato que se pensarmos a integração como a simples fusão de conteúdos ou métodos, sem que seja mediada pela interação, com fim em si mesma, a integração passa a ser fator de estagnação, de manutenção do status quo, embora de uma forma mais organizada (p.83). Se a pausa ocorre nesse nível, a etapa na integração não se efetiva, significando uma deturpação da ideia primeira da interdisciplinaridade, uma vez que, para Fazenda, a integração

visa novos questionamentos, novas buscas, em suma, a transformação da própria realidade (2011, p.12).

Assim, para a efetiva operacionalização das próximas análises e reflexões, embasados nas discussões acima propostas, depreende-se que:

- Integração Curricular e Interdisciplinaridade são conceitos distintos e não simultâneos, e suas constituições estão diretamente ligadas ao modo como se concebe a noção de currículo e fazer educacional;
- O processo de integração curricular constitui-se como um conjunto de ações do fazer educacional, caracterizadas pela articulação e compartilhamento de experiências e conhecimentos em prol da discussão e resolução de questões que ultrapassam o nível subjetivo ou disciplinar, para a construção de um saber integral mais global e social.
- A integração curricular apresenta-se como uma etapa para a Interdisciplinaridade e se constitui por meio da interação e mediação de terceiros por meio de novos questionamentos e finalidades de aprendizagem.
- A Interdisciplinaridade constitui-se como um movimento discursivo, plural e indagativo, constantemente aberto para novas construções epistemológicas, praxiológicas e didáticas em prol do desenvolvimento humano social e intelectual.

CAPÍTULO 3 – A CIÊNCIA DO HUMANO, LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE: ISD E CLÍNICA DA ATIVIDADE

“Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro.” (Vólochinov, 2017, p.205)

Para amparar discussões, compreender a realidade do contexto de investigação e construir as análises no presente trabalho, a revisão da literatura que subsidia todas as ações estão organizadas em seis partes: 3.1 – O Interacionismo Sociodiscursivo, 3.2 – A Clínica da Atividade, 3.3 – O trabalho, trabalho docente e suas prescrições.

3.1 – O Interacionismo Sociodiscursivo

Como anteriormente informado, a presente pesquisa tem como principal apoio teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Essa corrente científica não só subsidiou os passos teóricos, metodológicos e analíticos, mas também amparou a constituição desse trabalho como um todo, influenciando intensamente meu olhar como docente e pesquisadora.

Pontuando o ISD como proveniente do Interacionismo Social (IS), Bronckart (2009a) destaca a posicionamento central das ciências interacionistas na tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização” (p.21).

A concepção de que todas as nossas condutas (em específico nesse trabalho, o agir docente) são resultado de nossas interações, socializações e historicidade, resulta do entendimento elucidado aqui por Bronckart como

“(…) a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolvem formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. A seguir, desenvolve uma análise aprofundada das

características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica. Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades socio-semióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.” (BRONCKART, 2009a, p. 22)

A linguagem é vista no ISD como uma atividade social específica, ou uma atividade de discurso. Para Bronckart (2009a), a ação de linguagem pode ser definida em dois níveis: primeiro, como uma “*porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações social e imputada a um organismo humano singular*” (p. 99, grifo do autor); segundo, como “*o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal*” (ibidem, p.99).

A construção dessa visão fundamentou-se, principalmente, nos postulados de Saussure, na filosofia da linguagem de Vólochinov-Bakhtin e no interacionismo de Vygotsky.

Saussure (2006) já destacava o papel social e evolutivo/adaptativo da linguagem. Alguns desses destaques são a base para nossa visão e dos outros autores aqui relacionados. Enfatizamos três asserções de suporte essencial:

- “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p.14);

- “A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo por um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado.” (p.14);

- “A linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social” (p.17)

Bronckart (2008) defende que a linguagem “é, primeiramente, e sobretudo, uma atividade (social) *específica*, ou uma *atividade de discurso*” (p.70) e “só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (p.16), sendo um processo ativo e criativo, não apenas um produto dos objetos de sentido, mas uma permanente (re)produção em si mesma. Essa concepção, segundo o autor, divide-se em duas teses que fundamentam o interacionismo social e o interacionismo sociodiscursivo. A primeira tese é a de que, sendo a atividade de linguagem produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano. A segunda tese defende que na medida em que a atividade de linguagem é uma atividade social, o pensamento constitui-se, necessariamente também, no social e semiótico (BRONCKART, 2008, p.71).

As práticas ou “jogos de linguagem” afirmados podem ser relacionados com o processo de constituição da linguagem analisados por Vygotsky (2005) como “movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” (p.156), referindo-se às palavras não como simples expressões do pensamento, mas passando esse a existir por causa delas.

Vygotsky (2005) afirma que o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da consciência humana, destacando o papel central das palavras não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência, uma vez que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (p.190).

Podemos relacionar a associação entre o pensamento e a palavra proposta por Vygotsky com as reflexões sobre a consciência e o signo em Vólochinov (2017).

De acordo com Vólochinov, a consciência se forma e se realiza no material sgnico, que é resultado de um processo de comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre desses signos, cresce a partir deles, reflete em si mesma a sua lógica e as suas leis (p.97).

O autor afirma que a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, ou seja, da interação sgnica de uma coletividade. Para Vólochinov, a significação e a representatividade da palavra¹⁵, como fenômeno ideológico e a clareza de sua estrutura, fundamentariam seu posicionamento como primeira no plano dos estudos da ciência das ideologias, uma vez que o “signo e sua situação social estão fundidos de modo inseparável”, pois o primeiro não pode ser isolado da segunda sem perder sua natureza sgnica. (p.135).

*“A palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social.” (VÓLOCHINOV, 2017, p.98-99, grifo do autor)*

As situações sociais estão na base da estrutura de construção dos enunciados. De acordo como Vólochinov, o enunciado se forma entre indivíduos socialmente organizados e mesmo quando há ausência de um dos interlocutores, há uma substituição desse, pela “imagem” de um representante do grupo social ao qual o falante pertence. Desse modo, pode-

¹⁵ Ressalta-se aqui a importância de reproduzir a análise feita pelas tradutoras da obra, Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, em glossário especial da edição sobre o termo: “*Palavra (slovo)*, pp. 91-2, 98-102, 106-8, 135-7) – tem um significado amplo, que compreende desde a unidade lexical até a “linguagem verbal em uso” ou o enunciado e o discurso. A palavra como sinônimo de enunciado é desenvolvida no último parágrafo do livro, onde o autor utiliza o termo composto “palavra-enunciado” (*slovo-viskázivanie*). A palavra é uma ponte entre o falante e o interlocutor, pertencente a ambos. No livro, o conceito de palavra engloba a linguagem verbal, presente em todas as esferas da criação ideológica e na ideologia do cotidiano. A palavra acompanha todo ato de compreensão e de interpretação.” (p. 364)

se conceber que toda “palavra é orientada para um interlocutor” (p.204), e essa orientação é de extrema importância para constituição do enunciado, pois

“(…) a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quando por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é um território comum entre o falante e o interlocutor.” (VÓLOCHINOV, 2017, p. 205, grifo do autor)

Assim, a linguagem se apresenta, ao mesmo tempo, como produto e como mediadora das interações sociais, parte constituinte do ser (interlocutores) como propiciadora dos processos de consciência, pensamento e funções psicológicas. A linguagem é vista também como substância principal da área de investigação que Bronckart (2006) denomina de “Ciência do Humano”, como já citado aqui.

Bronckart contesta a divisão atual das Ciências Humanas / Sociais apresentando o Interacionismo Sociodiscursivo como sendo nem “uma corrente propriamente linguística nem uma corrente psicológica ou sociológica”, mas uma corrente “*da Ciência do Humano*”, que tem, como sua especificidade, o postulado que “*o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano*” (2006, p. 10, grifo do autor).

Bronckart apresenta uma síntese sobre linguagem revisitando as hipóteses de Vygotsky, que expõe uma visão cíclica da linguagem que embasa e constitui a ação humana, e ilumina e representa nossa visão. Para o autor

“(…) a linguagem se constitui, de início, como uma prática ilocutória, fundadora da racionalidade social que rege as ações humanas. Essa prática se solidifica em sistemas de signos, ou línguas naturais, que permitem uma (re)codificação locutória particular (sociocultural) das representações racionais do mundo. Esses sistemas de signos são colocados em funcionamento no interior dos discursos, alguns dos quais são articulados às ações significantes e outros tomam a forma de ações autônomas ou ações de linguagem. Uma das finalidades dessas ações de linguagem é propor reconfigurações de ação, por meio das quais os humanos progridem em sua compreensão das determinações da razão prática.” (BRONCKART, 2006, p. 79)

Dessa forma, Bronckart esclarece que seus trabalhos se encontram no campo das “ciências do texto” e visam mostrar “como os mecanismos de produção e de interpretação das entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais” (BRONCKART, 2006, p.130).

Seguindo esse mesmo pensamento, Matêncio (2007) assenta que o processo de textualização, seja numa língua ou em um gênero específico, indicia processos sociais e a exposição da língua(gem) em funcionamento. Para a autora

“(...) o ISD reforça a centralidade da ação de linguagem – e particularmente da ação significativa – nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal. Dito de outra forma, os estudos que se pautam nessa linha concebem a ação de linguagem, a um só tempo, como reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e condição para sua existência.” (MATÊNCIO, 2007, p.57)

Essa natureza cíclica da linguagem, que se constitui resultante da ação social humana, e, ao mesmo tempo, influi na constituição do próprio ser, é reiterada por vários estudiosos do interacionismo. Machado et al. (2009) assumem a tese de que as ações humanas não podem ser apreendidas apenas pela observação das condutas perceptíveis do agir dos indivíduos, mas sim por meio de interpretações produzidas pela linguagem, em textos próprios dos actantes ou por observadores envolvidos. Para as autoras,

“(...) textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações / interpretações / avaliações sociais sobre essa atividade e sobre as ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.” (MACHADO et al. 2009, p. 18)

Como exposto nos trabalhos das autoras citadas, na presente pesquisa, consideramos a linguagem, exata e coerentemente, como é conceituada e descrita por Saussure, Vólochinov e Bronckart. Ela é uma *instituição atual e um produto do passado* (Saussure, 2006, p.14). Ela é *absolutamente central e decisiva* (Bronckart, 2006, p. 10), pois é pela linguagem que se alcança, dialoga e estrutura todas as reflexões que aqui nos orientam. É ela que nos possibilita o acesso, a análise, o entendimento e a construção das discussões acerca das orientações sobre o agir docente e a integração curricular nos documentos selecionados e, por ela, também, edificados.

Na introdução da obra “Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano”, organizada pelas professoras Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio, Bronckart (2006, p.9-10) afirma que o ISD adota três princípios gerais do IS:

a) os processos de socialização e de individualização (ou de formação das pessoas individuais) devem ser tratados como duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano;

b) as Ciências Humanas e suas questões devem apoiar-se na filosofia do espírito ao mesmo tempo que consideram os problemas de intervenção prática (principalmente no campo escolar);

c) a contestação da divisão entre as ciências e a primordialidade de se ver as relações de interdependência que se constroem entre os aspectos do funcionamento humano, sejam eles fisiológicos, cognitivos, linguísticos, culturais, e os processos históricos e evolutivos, uma vez que essas diferentes dimensões se geram e coconstroem.

O autor defende o Interacionismo Sociodiscursivo como uma corrente *da ciência do humano* (grifo do autor), postulando que o *problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo* para essa ciência. (2006, p.10).

Em outro artigo, Bronckart (2007) destaca a amplitude e o potencial da tarefa do Interacionismo Sociodiscursivo. Segundo o autor, o projeto ISD propõe uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem. Esse foco na linguagem decorre do princípio de que ela é o instrumento essencial da gnosiologia (elaboração de conhecimentos sobre a origem e natureza do universo bem com sua organização e representação) e da praxiologia (elaboração de conhecimentos sobre o comportamento humano, suas dinâmicas, causas e normas), afirmando que o ISD visa

“(...) demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas. Portanto, temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma *ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas da linguagem.*” (Grifo do autor) (BRONCKART, 2007, p.20)

Machado, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) ratificam a apresentação do ISD como uma abordagem interdisciplinar que assume a importância das diversas disciplinas para a compreensão do agir humano. As autoras evidenciam a necessidade de um diálogo transversal entre as ciências humanas para uma melhor compreensão e interpretação dos registros do agir representados nos textos.

Bronckart (2006), por localizar os trabalhos do ISD, como já mencionado anteriormente, no campo das “ciências do texto”, esses trabalhos visam mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação das entidades verbais contribuem para a transformação permanente de pessoas agentes e dos fatos sociais ao mesmo tempo (p.130). O autor resume o quadro de trabalho do ISD que articula três níveis de análise (p.128-129):

- 1º nível - diz respeito às dimensões da vida social que se estabelecem como pré-construídos históricos divididos em:

- a) As formações sociais, bem como os processos que as constituem, e os fatos sociais que elas geram (instituições, valores, normas);
 - b) As atividades coletivas gerais (ou atividades não linguageiras);
 - c) As atividades de linguagem que comentam as atividades gerais por meio de da análise de uma língua natural e que se materializa em diversas categorias de texto;
 - d) Os mundos formais - objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 1999) - ou estruturas de conhecimento coletivos que se organizam em diferentes regimes lógicos;
- 2º nível - refere-se aos processos de mediação formativa (processos que integram os “recém-chegados” ao conjunto dos pré-construídos do seu ambiente sociocultural);
 - 3º nível – refere-se aos efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Esses efeitos podem ser divididos em duas problemáticas:
 - a) As condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em um pensamento consciente, fundador da pessoa e resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos;
 - b) As condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas nas transições entre as representações individuais e as representações coletivas;

Bronckart (2006, 2008) ressalta a necessidade de se analisar as características do agir coletivo pois é nesse âmbito que “se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas”, uma vez que, os “conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário” (2006, p.137).

Segundo o autor, e com base em Habermas, os seres humanos dispõem de duas categorias do agir: *o agir praxiológico* e *o agir comunicativo*. *O agir praxiológico* nasce da junção das três dimensões do agir – *teleológico, regulado e dramaturgico*, que se dão nos mundos formais – *objetivo, social e subjetivo*.

De acordo com Habermas (1999), podemos classificar o *agir teleológico* como um conceito que pressupõe um mundo único, um mundo objetivo. O mesmo se aplica ao *agir estratégico*, mas, nesse caso, partimos de pelo menos dois sujeitos que agem com o objetivo de obter um fim e que realizam seus propósitos orientando-se e influenciando as decisões de outros atores (p.126, tradução e grifo nosso)¹⁶.

¹⁶ “(...) podemos classificar la *acción teleológica* como un concepto que presupone un solo mundo, que en este caso es el mundo objetivo. Otro tanto ocurre con el concepto de *acción estratégica*. En este caso partimos de a lo

O conceito de *agir regulado* pressupõe um conjunto de normas nas relações entre um ator e dois mundos. Junto com o mundo objetivo, aparece o mundo social ao qual o ator pertence como um sujeito, desempenhando um papel como outros atores que podem iniciar interações normativamente reguladas entre si. Para Habermas, um mundo social consiste em um contexto normativo que determina quais interações pertencem à totalidade dos relacionamentos interpessoais legítimos. Assim, todos os atores para quem as regras correspondentes governam, ou por quem elas são aceitas como válidas, pertencem ao mesmo mundo social (p. 127-128, tradução e grifo nosso)¹⁷.

O *agir dramático* requer e pressupõe a adição de um mundo subjetivo com o qual o ator se relaciona, se coloca no palco da própria ação (p.130)¹⁸. Podemos entender o agir dramático como uma reunião, uma interação social em que os participantes se constituem para si e para os outros, um público visível, e representassem algo mutuamente, como em uma companhia de teatro. Essa representação é válida para mostrar algo de sua subjetividade, de modo a ser visto e aceito pelo público de uma certa maneira. Os conceitos chave desse agir, segundo Habermas, são *encounter* e *performance* (a performance diante de um encontro)¹⁹.

Habermas afirma que o *agir comunicativo* refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de estabelecer um relacionamento interpessoal por meio de da linguagem e da ação que (com meios verbais ou extraverbais) os atores buscam entender um ao outro sobre uma situação de ação para coordenar, de comum acordo, seus planos e ações. O conceito central, segundo o autor, é o da interpretação e refere-se principalmente à negociação de definições das situações suscetíveis de consenso (p. 124)²⁰.

menos dos sujetos que actúan con vistas a la obtención de un fin, y que realizan sus propósitos orientándose por, e influyendo sobre, las decisiones de otros actores.” (HABERMAS, 1999, p. 126)

¹⁷ “(...) el concepto de acción regulada por normas presupone relaciones entre un actor y exactamente dos mundos. Junto al mundo objetivo de estados de cosas existentes aparece el mundo social a que pertenece lo mismo el actor en su calidad de sujeto portador de un rol que otros actores que pueden iniciar entre sí interacciones normativamente reguladas. Un mundo social consta de un contexto normativo que fija qué interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas. Y todos los actores para quienes rigen las correspondientes normas (por quienes éstas son aceptadas como válidas) pertenecen al mismo mundo social.” (Ibidem, p.127-128)

¹⁸ “(...) el concepto de acción dramática exige el ulterior presupuesto de un mundo subjetivo con que se relaciona el actor, que en la acción misma se pone a sí mismo en escena.” (Ibidem, p. 130).

¹⁹ “(...) la acción dramática, entendemos una interacción social como un encuentro en que los participantes constituyen los unos para los otros un público visible y se representan mutuamente algo. «Encounter» y «performance» son los conceptos claves. La representación que lleva a cabo una compañía teatral ante los ojos de terceros es simplemente un caso especial. Una representación vale para que el actor se presente ante los espectadores de un determinado modo; al dejar transparecer algo de su subjetividad, el actor busca ser visto y aceptado por el público de una determinada manera.” (Ibidem, p.131).

²⁰ “el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes

O termo *agir*, de acordo com Bronckart (2006), designa qualquer comportamento ativo de um organismo. No entanto, somente a espécie humana tem a capacidade de operacionalização de uma agir comunicativo verbal, que mobiliza signos organizados em textos e que Bronckart passa a chamar de *agir de linguagem* (p.137). O agir de linguagem, assim pode ser apreendido sob o ângulo do coletivo na forma de *atividades de linguagem*, as quais, dependendo das opções oferecidas pelas formações sociais, podem ser redenominadas como *formações sociais de linguagem* ou *formações discursivas* (p.138).

Para Bronckart (2008, p. 25), o agir comunicativo é fundamentalmente articulado ao agir praxiológico, sendo um instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico (teleológico, regulado e dramático), além de ser também o organizador das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e o regulador de suas intervenções efetivas. Segundo Bronckart, é sob o efeito mediador do agir comunicativo que o homem transforma o meio, constituindo os contextos específicos de suas atividades (2009a, p.34).

As relações aqui estabelecidas podem ser melhor visualizadas na representação da figura 11.

Figura 11: Representação das relações entre os agires segundo Habermas (1999) e Bronckart (2008)



Fonte: Elaboração própria

de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso.” (Ibdem, p. 124)

No desenvolvimento de seus trabalhos, Bronckart (2006, 2008) propõe uma clarificação terminológica em relação a alguns termos conceitos de referência para a ciência do texto. Ele informa que o método de análise construído e o modelo de organização dos textos são inspirados nas abordagens de Vólochinov e Bakhtin. Ele afirma que o termo *discurso* se refere à atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas (2008, p.78), sendo modalidades de estruturação das práticas de linguagem por meio das quais os aspectos ilocutório e locutório são integrados, “dizendo” o mundo, ao “agir” no mundo (2006, p.76).

Ao defender que a realidade da linguagem é constituída por práticas situadas, Bronckart propõe o uso do termo *atividade de linguagem* ou *agir linguageiro* no lugar de *atividade discursiva*, e a partir desse, encadeia suas definições acerca de *texto* e *gêneros de textos*. Para o autor,

“Desenvolvendo-se com a exploração dos recursos de uma determinada língua natural, o agir linguageiro se traduz em um *texto*, que pode ser definido como *toda unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como *unidade comunicativa* de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro. Nessa perspectiva, para fazer justiça à diversidade das formas de agir, utilizamos a expressão “modos de agir linguageiro” e, para dar conta da variedade das produções verbais, utilizamos a noção de *gêneros de textos* (e não a de “gêneros de discurso”)” (BRONCKART, 2008, p.87, grifo do autor).

Em outra obra, Bronckart esclarece que,

“Portanto, os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que, por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou “estabilizados” pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc. (...) Devido a esse estatuto, os *gêneros mudam necessariamente com o tempo* ou com a história das formações sociais de linguagem.” (BRONCKART, 2006, p.143-144, grifo do autor)

Na explicação de Bronckart podemos observar as conexões com Bakhtin e Vólochinov em relação às concepções, apesar das distinções terminológicas, principalmente

em relação aos termos “gêneros de texto” e gêneros discursivos”, como podemos notar nos excertos selecionados na íntegra. Para Bakhtin,

“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” (BAKHTIN, 2003, p.268)

Vólochinov aborda os gêneros discursivos dizendo que

“Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma de comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica no trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva. Já essas formas são inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico.” (VÓLICHINOV, 2017, p. 109)

Outro aporte de destaque proposto por Bronckart (2008), relaciona-se a um modelo de *arquitetura textual*. Esse modelo se configura na apresentação de três níveis: superficial, intermediário e profundo. No desenvolvimento de seus estudos, o autor concebe esse modelo como um “**folhado** constituído por três camadas superpostas: a *infraestrutura* geral do texto, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*” (BRONCKART, 2009, p. 120, grifos do autor).

O nível mais superficial é constituído pelos *mecanismos de responsabilização enunciativa*, que dão ao texto sua coerência pragmática ou interativa. A análise nesse nível compreende três vertentes:

- a) Uma instância geral de gestão do texto: formada por aqueles que gerem o texto na figura do narrador ou enunciator. Bronckart refere-se a essa figura como “textualizador”, aquele que tem a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado;
- b) Distribuição de vozes: com base na instância geral de gestão, temos as vozes que são ouvidas no texto por meio de, por exemplo, dos personagens, das instâncias sociais e do próprio autor;
- c) Avaliações: as vozes que são ouvidas no texto expressam avaliações por meio de julgamentos, opiniões e sentimentos, marcados por unidades e processos de modalização;

O *nível intermediário* é constituído pelos *mecanismos de textualização* que auxiliam na coerência temática do texto. Eles explicitam as articulações temporais, hierárquicas e lógicas que marcam as articulações de progressão temática e classificam-se em:

- a) Mecanismos de conexão: organizam o texto em relação ao plano geral, às transições entre os tipos de discurso e sequências, além das articulações entre as frases sintáticas;
- b) Coesão nominal: introduzem unidades de informação nova e suas retomadas por meio de processos anafóricos;
- c) Coesão verbal: organizam a temporalidade dos processos ligados aos estados, acontecimentos e ações, por meio de terminações verbais ou de unidades temporais associadas marcadas pelo uso dos advérbios e grupos preposicionais.

O *nível mais profundo* é constituído pela *infraestrutura* que se caracteriza por comportar dois regimes de organização diferentes:

- a) Planificação geral do conteúdo temático: não exhibe nenhuma formatação propriamente linguageira uma vez que essa planificação depende da amplitude dos conhecimentos mobilizados pelo agir e dos mecanismos de transformação dos conhecimentos de simultâneos para sucessivos;
- b) Tipos de discurso: segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos, que os permitem ser linguisticamente reconhecíveis, e que revelam os seguintes mundos discursivos: o narrar implicado (relato interativo), o narrar autônomo (narração), o expor implicado (discurso interativo) e o expor autônomo (discurso teórico).

Bronckart (2006) ressalta que os procedimentos de análise dentro do ISD seguem um método descendente. As camadas do texto são consideradas do nível maior para o menor, observando o contexto de produção, o nível organizacional ou infraestrutura (nível profundo), o dos mecanismos de textualização (nível intermediário), e, por último, os mecanismos enunciativos (nível superficial). Para o autor,

“(...) o procedimento de análise desses textos só pode ser **descendente** (indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos), sendo apenas no quadro de tal procedimento que eventualmente poderiam ser identificadas determinadas regularidades que seriam independentes, determinadas operações referentes ao contexto e determinadas particularidades dos paradigmas da língua natural utilizada, ou seja, regularidades do texto tomado como *objeto linguístico abstrato*.” (BRONCKART, 2006, p.143, grifo do autor)

Como forma de resumo da arquitetura textual proposta por Bronckart (2008), e como representação de procedimentos de análise, apresentamos o quadro 2 na sequência:

Quadro 2: Arquitetura Textual segundo entendimento extraído de Bronckart (2008)

Arquitetura Textual segundo Bronckart (2008)			
Nível Profundo	Mecanismos de Infraestrutura	Planificação Geral do Conteúdo Temático	Conhecimentos mobilizados pelo agir
			Transformação de conhecimentos simultâneos em sucessivos
		Tipos de Discursos	Relato interativo
			Narração
			Discurso interativo
			Discurso Teórico
		Nível Intermediário	Mecanismos de Textualização
Unidades de informação			
Elementos anafóricos			
Coesão verbal			
Terminações verbais			
Advérbios			
Grupos preposicionais			
Nível Superficial	Mecanismos de Responsabilização Enunciativa	Instância geral de gestão	Narrador
			Enunciador
			Textualizador
		Distribuição das vozes do texto	Personagens
			Instâncias Sociais
			Autor
		Avaliações	Julgamentos
			Opiniões
			Sentimentos

Fonte: elaboração própria

As representações sobre a arquitetura textual organizadas no quadro 2 estão na base do quadro de análise do Interacionismo Sociodiscursivo, pois, segundo Bronckart, estão relacionadas à investigação dos elementos específicos do ambiente humano por meio de dos textos, possibilitando a análise, configuração e reconfiguração do agir nos textos e pelos textos.

Na continuidade de seus trabalhos na organização e composição do seu quadro de análise, o autor demonstra a necessidade (e a dificuldade) de se estabelecer uma concepção para as unidades praxiológicas, ou seja, um aparelho conceitual. Com base em Bronckart (2006, 2008), Bronckart e Machado (2004), Machado e Bronckart (2005, 2009), ressaltamos alguns desses principais conceitos.

O termo *agir* refere-se ao principal “dado” de suas pesquisas, denominando qualquer forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo (BRONCKART, 2008). O *agir* pode se decompor em *tarefas* que se desenvolvem em um fluxo temporal denominado *curso do agir*. No curso do agir, por sua vez, pode-se distinguir cadeias de *processos*, organizadas em *atos* ou *gestos*.

Outros dois importantes termos de base são *atividade* e *ação*. Para Bronckart (2009a), a tese central do interacionismo sociodiscursivo repousa no fato da ação constituir-se como “resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (p.41). A *ação* intitula uma leitura do agir que envolve motivos e intenções mobilizadas no nível das pessoas em particular, enquanto, *atividade* nomeia essa mesma leitura de motivos e intenções, mas agora relacionadas ao nível coletivo.

Novos conceitos ainda são distribuídos em 4 planos: *motivacional*, *da intencionalidade*, *dos recursos* e *interpretativo*. No plano motivacional distingue-se os *determinantes externos*, de origem coletiva e de natureza material ou representativa, dos *motivos*, que são particulares pautadas em razões de agir interiorizadas. No plano da intencionalidade, distingue-se *finalidade*, que tem seu princípio na validação social e no coletivo, das *intenções*, que se caracterizam por os fins do agir interiorizados por uma pessoa em particular. No plano dos recursos para o agir, distingue-se *instrumentos*, que designam as *ferramentas materiais* e as *tipificações do agir* que estão disponíveis no ambiente social, das *capacidades*, que se referem aos recursos mentais ou comportamentais de uma pessoa em particular.

Quanto aos personagens humanos que intervêm no agir, os autores utilizam o termo *actante* para se referirem a qualquer pessoa implicada no agir em análise, ou *agir-referente*.

No plano interpretativo, nas configurações textuais, utilizam o termo *ator* como fonte de um processo dotado de capacidades, motivos e intenções, e o termo *agente* quando não se configura textualmente nenhuma dessas capacidades.

Bronckart alerta para os problemas de conceitualização que o ISD ainda enfrenta principalmente relacionado às definições de *atividade e ação*. No entanto, com base na evolução dos seus estudos, o autor destaca uma insuficiência na discussão acerca da concepção de *ação*. No entanto, continua a defender a ideia do caráter *primeiro da atividade*, que, com base nos estudos de Leontiev, a caracteriza como um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio (BRONCKART, 2008, p.123).

Para Leontiev (1980), os efeitos das influências externas são determinados pela refração pelo sujeito de suas próprias influências, ou seja, como o fator de causas externas atuam por meio de do meio das condições internas. O autor busca saber que processos que são ativos no sujeito e que medeiam a influência do mundo objetivo refletido no cérebro humano, afirmando que

“A resposta básica a essa questão reside em reconhecer que estes processos são os que uma pessoa realiza na sua vida no mundo objetivo que a rodeia, o seu ser social em toda a riqueza e variedade das suas formas. Por outras palavras, estes processos são a sua atividade.” (LEONTIEV, 1980, p. 50)

Leontiev elucida que a *atividade* é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental cuja função é reorientar o sujeito no mundo objetivo e que não pode ser extraída das relações sociais. Assim,

“Apesar de toda a sua diversidade, de todas as suas características especiais, a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações a atividade humana não existe. *Como ela existe* é determinado pelas formas e meios da comunicação material e espiritual gerados pelo desenvolvimento da produção e isso não pode ser realizado exceto na atividade de indivíduos específicos. É evidente que a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida.” (LEONTIEV, 1980, p. 51, grifo do autor)

Contudo, o autor salienta que, apesar da sociedade produzir a atividade humana, não quer dizer que a atividade do indivíduo se limita a copiar e personificar as relações da sociedade com a sua cultural, não havendo nenhuma redução de uma para a outra, mas ligações complexas e dinâmicas de transformação de ambos, indivíduo e sociedade.

De acordo com Bronckart, dessas ligações complexas e dinâmicas, desse conjunto dos pré-construídos coletivos, deriva a construção das ações. Nessa perspectiva, o autor esclarece que as *ações* são concebidas como *formas* que são construídas na reflexividade que tem os protagonistas da atividade, quer esses retratem a reflexividade de observadores externos ou a

reflexividade dos actantes diretamente envolvidos na atividade, sendo que, podem ser manifestadas sob a forma de uma *consciência prática* ou de uma *consciência discursiva explícita* (2008, p.121-122, grifo do autor).

Os apontamentos, conceitos e procedimentos acima discutidos pelos autores podem ser visualizados no quadro 3. Ele resume e organiza a perspectiva metodológica dos níveis procedimentais de análise propostos por Machado e Bronckart (2009), que buscaram desenvolver uma reorganização dos elementos dos mecanismos de Infraestrutura, Textualização e de Enunciação, elencados anteriormente no quadro 2.

Para os autores, com o desenvolvimento dos estudos sobre os três tipos de análises (infraestrutura, textualização e enunciação), essas passaram a ser consideradas todas como pertencentes à *análise textual / discursiva* (grifo dos autores), possibilitando a divisão de acordo com o nível de textualidade focado: o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico (semiologia do agir)*. Os autores (2009, p.53) chamam a atenção para o fato de que, embora essas análises sejam desenvolvidas separadamente, o resultado de um nível “ilumina” a análise do outro, principalmente aquelas relacionadas aos níveis organizacional e enunciativo, que, por meio de do subsídio do guia analítico composto pelos elementos da *arquitetura textual*, possibilitam a interpretação no nível semântico.

O *nível organizacional* caracteriza-se por englobar, além dos elementos já propostos pelos mecanismos de *infraestrutura textual* (planificação geral do conteúdo temático, tipos de discursos, tipos de organização sequencial), os elementos relacionados aos *mecanismos de textualização* que permitem a coerência entre os seguimentos, como os mecanismos de conexão (organizadores temporais), de coesão nominal e coesão verbal.

O nível enunciativo caracteriza-se por incidir sobre os *mecanismos de responsabilização enunciativa e de modalização* (instância geral de gestão, distribuição de vozes do texto, avaliações) englobando elementos para a coerência pragmática do texto, os posicionamentos enunciativos, com as marcas de pessoas, vozes e avaliações, por meio de de suas modalizações lógicas (julgamentos sobre os valores de verdade), deônticas (relacionadas a valores sociais), apreciativas (relacionadas à valoração subjetiva) e pragmáticas (relacionadas às capacidades de ação, intenção e razão).

O *nível semântico* caracteriza-se pela reinterpretação dos outros níveis com base nos elementos semânticos ou categorias de todas as estâncias do agir (semiologia do agir) que englobam a atividade, os actantes, os determinantes externos, motivos, intenções, finalidades, capacidades e instrumentos.

Quadro 3: Níveis Procedimentais de Análise segundo entendimento extraído de Machado e Bronckart (2009)

Níveis Procedimentais de Análise segundo Machado e Bronckart (2009)	
Nível Organizacional e Nível Enunciativo	Nível Semântico
<p>Nível Organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Configuração global do texto • Macroorganizadores (peritextuais, cotextuais) • Relação entre o enunciador e o destinatário • Representações sobre os objetivos da ação de linguagem • Tipos de agir (agir prescritivo, anterior ao prescritivo e posterior ao prescritivo) • Ocorrência de unidades dêiticas e organizadores textuais (pronomes pessoais, possessivos, advérbios, formas pessoais e temporais dos verbos) • Organizadores argumentativos (logo, portanto, mas, porque, etc.) • Discurso interativo (presente atual, dêiticos, subjetividade, verdade relativa, proximidade, etc.) • Discurso teórico (presente genérico, ausência de dêiticos, distanciamento, objetividade, verdade das asserções, etc.) • Unidades dêiticas (pronomes pessoais, possessivos, advérbios, formas pessoais e temporais dos verbos) • Marca de pessoas (estatuto individual ou coletivo) • Dêiticos de lugar e espaço • Relações predicativas 	<p>Nível Semântico Reinterpretação dos outros níveis com base nos elementos ou categorias da semiologia do agir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agir / agir referente: qualquer forma de intervenção humana no mundo • Trabalho: envolve diversos tipos de profissionais, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas • Tarefas: condutas prescritas • Atividade: leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionalidades de nível coletivo; • Ação: leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionalidades de nível particular; • Actante: qualquer pessoa implicada no agir (ator ou agente); • Ator: fonte de um processo de agir, dotado de capacidades, motivos e intenções; • Agente: actante não dotado de capacidades, motivos e intenções; • Determinantes externos: da ordem do plano motivacional, de origem coletiva e social; • Motivos: da ordem do plano motivacional, de origem particular. • Finalidade: da ordem da intencionalidade, de origem coletiva e socialmente validade; • Intenção: intencionalidade de uma pessoa em particular; • Instrumentos: do plano dos recursos, podem ser ferramentas concretas ou modelos para agir disponíveis no ambiente social; • Capacidades: recursos mentais ou comportamentais particulares;
<p>Nível Enunciativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marca de inserções de vozes (ocorrência ou ausência por meio de organizadores argumentativos e unidades de negação de asserção) • Marcas de modalizadores de enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - Modalizações lógicas (grau de verdade: é certo, ser verdadeiro, etc.); - Modalizações deonticas (grau de necessidade: dever, ser preciso, poder, etc.); - Modalizações apreciativas (grau de avaliação: gostar, apreciar, etc.); - Modalizações pragmáticas (intenções, finalidades, razões do actante: querer, tentar, buscar, pensar, etc.) • Papéis dos sujeitos: agentivo, instrumental, atributivo ou experienciador, objetivo, beneficiário, factivo. 	

Fonte: **elaboração própria**

Na leitura sobre a elaboração e desenvolvimento dos níveis procedimentais de análise propostos por Machado e Bronckart (2009), podemos reiterar o papel polivalente, mediador e constituidor da linguagem na atividade social e na formação humana. Sob o entendimento de que “o agir comunicativo que, ao mesmo tempo que é constitutivo dos mundos representados, é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas” (Bronckart, 2009a, p.39), a

análise das textualizações dos documentos que materializam as representações do currículo integrado e do agir docente, de “seus mundos representados”, pode nos propiciar não só apreender suas configurações, mas também agir, criticamente, na (re)configuração dos mesmos, aprofundando nosso acesso para a compreensão e orientação de nossas ações docentes.

Assim, Bronckart (2009a) sintetiza que

“O *interacionismo sociodiscursivo* que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as *atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente*. É no quadro das avaliações sociodiscursivas (*langagières*) da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. A seguir, é pela apropriação e interiorização das propriedades sócio-semióticas dessas avaliações que se constroem agentes ou **peçoas** capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir.” (BRONCKART, 2009a, p. 107, grifos do autor)

3.2 – A Clínica da Atividade

A análise do trabalho apresenta-se como a principal substância da Psicologia do Trabalho, da Ergonomia e da Clínica da Atividade, essa última com representação principal nas obras de Yves Clot. Assim, a base que nos orienta e informa aqui foi colhida na leitura e análise de duas das principais obras do autor publicadas no Brasil: *A função psicológica do trabalho* (2007) e *Trabalho e poder de agir* (2010).

A Clínica da Atividade (doravante CA) tem em suas bases epistemológicas, entre muitos, as contribuições de Vygotsky em seu referencial psicológico, e em Bakhtin, as questões relacionadas à linguagem.

Nessa seção, destacaremos os constructos oriundos desses diálogos e os argumentos que alicerçam a importância da análise do trabalho docente em todas as instâncias, sejam nos fatos oriundos do real do trabalho, sejam em suas prescrições, pois, como Clot afirma, a “análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar” (2007, p.11). Para o autor, a análise do trabalho é inseparável de sua transformação, e essa deve se realizar da união de conceitos científicos e espontâneos: “só a constituição de zonas de desenvolvimento potencial, em que a experiência consegue desenvolver-se pela mediação dos conceitos e estes últimos pela mediação da atividade prática, pode oferecer algumas garantias de abertura ao inesperado” (p.130).

Em seus posicionamentos iniciais, o autor destaca que o trabalho é uma função psicológica social e historicamente construída (p.9), mas essa função só é completa se ao sujeito lhe é permitido entrar num mundo social cujas regras sejam tais, que ele possa entender e ater-se a elas, uma vez que, sem uma lei comum para dar-lhe “corpo vivo”, o trabalho deixa cada um de nós diante de nós mesmos (p.18).

Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel fundamental. A atividade de linguagem constitui-se como uma modalidade de atividade humana e serve de analisador (denominador comum) para outras modalidades de atividade, incluindo o trabalho. Assim, o autor faz uma observação importante: suas discussões repousam sobre os “gêneros de atividade” e não somente os gêneros do discurso (p.43).

Assim, sua definição de gênero de atividade é descrita como

“(…) o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela. Ele é uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio, dado as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa.” (CLOT, 2007, p. 44)

No entanto, atenta para o fato de o gênero constituir-se, não como uma norma acabada, mas como um sistema de variantes que disputam para si a manutenção de um equilíbrio sempre transitório, caracterizando sua flexibilidade. Essa momentânea estabilidade apresenta-se como uma maneira de saber postar-se no mundo e de saber nele como agir (p.47).

Em outro trabalho, Clot (2010) afirma que os gêneros de atividade, vinculados a uma situação e a um meio, estabilizam e fixam, mas nunca de modo definitivo, os modos comuns de levar em consideração tanto as coisas como os homens. Configuram-se como atividades pré-organizadas que se impõem como autoridade e indicam o tom para agir nesse mundo. O autor salienta que o gênero de um meio conserva uma função psicológica para cada trabalhador na medida em que ele “serve para agir, defender-se ou tirar o melhor partido da situação de trabalho”. No entanto, ele exige a manutenção da sua vitalidade, e essa se dá pelas criações estilísticas de cada um em contato com o meio na tentativa de dirigi-lo ou controlá-lo, mesmo que seja impossível fazê-lo completamente. Assim, Clot afirma que o gênero é também um meio (p.90):

“Os gêneros são, portanto, coerções e, ao mesmo tempo, meios de agir; recursos de que se pode dispor, assim como obrigações a cumprir para fazer valer nossas intenções no intercâmbio com os outros e no uso dos objetos. Nesse aspecto, em vez de serem a propriedade de alguém, em particular, eles são o instrumento de seleção das formas pelas quais é possível ver e conceitualizar a realidade, um

sistema transpessoal de métodos que garantem ao sujeito o controle e a avaliação das finalidades de sua ação singular, mesmo que nem todas as suas molas propulsoras e ramificações sejam conhecidas por ele. Trata-se de uma ferramenta que, em vez de se limitar a fazer existir as atividades em sua realização, aqui e agora, vai prepará-las, apoiá-las e orientá-las. Pode-se acrescentar que ele opera a partir de uma lógica interna e de encadeamentos, cuja execução vai poupar inúmeros esforços a quem os põe em prática para “ingressar” no real.” (CLOT, 2010, p.91)

O entendimento do gênero de atividade como meio de agir, não como uma norma fixa e restritiva, mas como um solo conhecido que já foi pré-preparado por outros, de modo a facilitar (pougando os esforços) o plantio de suas próprias sementes, coloca-se como a principal visão para a presente pesquisa. Quando buscamos desenvolver as observações e análises do que já foi “plantado” em relação à estruturação e disponibilização das orientações sobre o agir docente em relação ao currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio, buscamos justamente poupar os esforços desse coletivo que necessita dessas informações para entender suas “leis” e atuar no seu meio. Facilitando o processo de compreensão a partir de estudos e informações prévias, potencializamos um dos principais objetivos dos estudos relacionados à função psicológica do trabalho e à Clínica da Atividade: por meio de uma atividade simultânea de conservação e transmissão e de invenção e renovação (CLOT, 2007, p.80), busca-se compreender para transformar.

Assim, nessa convergência entre os aspectos flexíveis e resistentes dos gêneros, destaca-se a questão do estilo. Para o autor, estilo é “a criação a que o sujeito deve recorrer a fim de dominar o jogo de mudanças de gênero, as passagens entre gêneros” (2007, p.196). Em outro momento, o autor complementa afirmando que “o estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação” (CLOT, 2010, p.126). Esse posicionamento é complementado e reproduzido na íntegra:

“De nossa parte, usamos uma abordagem situada do estilo para explicar sua grande sensibilidade às situações reais, sua variabilidade com relação a sistemas de atividades pessoais e sociais, seu envolvimento no gênero e na abertura de uma situação. Fazemos do estilo um indicador essencial das possibilidades e provas no desenvolvimento da atividade. Falaremos, portanto de *estilos de ação* não como estruturas e tipos, mas como modalidade de estruturação e de reestruturação da ação pelos sujeitos no interior de um dado gênero. O estilo participa de um gênero que ele reformula, conserva vivo, perpetua ou mesmo prolonga. Mas a invenção estilística supõe sempre um inventário deveras profundo dos repertórios do gênero, e mesmo o inventário de repertórios de vários gêneros. Mais do que isso, a invenção estilística supõe sem dúvida que um sujeito pertence a vários gêneros ao mesmo tempo. Esta questão é decisiva. Poder ver um gênero com os olhos de outro gênero, poder agir num gênero com os recursos de outro gênero é com certeza o recurso essencial da criação estilística. É com frequência ao conseguir mobilizar os meios de um gênero “alheio” para sair de um impasse encontrado no gênero de situação em que se está que se consegue sair desse gênero.” (CLOT, 2007, p.188)

Os estilos de ação comportam não só o caráter adaptável, ajustável do gênero, mas também as características ligadas ao contexto social e pessoal da ação, a liberdade, a subjetividade e a sensibilidade. Os estilos alocam-se no conjunto das mobilizações subjetivas, de acordo com a teoria, e são indissociáveis na busca pela eficácia da ação. As mudanças ocorrem no curso do processo de resolução de conflitos, no “compreender para transformar”, no trânsito das pré-ocupações como ponto de partida e no desenvolvimento da história presente para a construção de um novo recomeço ou retorno futuro.

Acreditamos que os estilos de ação demonstram o caráter libertador e emancipatório dos gêneros de atividade. Convém fazer uma observação em relação a esses dois termos: “estilos de ação” e “gêneros de atividade”. O estilo, pessoal e subjetivo, envolve motivos e intenções mobilizadas no nível das pessoas em particular, e, devido a isso, loca-se no campo das “ações”. O gênero, enquanto *atividade*, movimenta motivos e intenções relacionadas ao nível coletivo e social. Mais especificamente no contexto dessa pesquisa, entendemos que a prescrição ou orientação advinda da construção de textos do entorno precedente ao agir não se configuram como restritivos ou cerceadores da liberdade do agir docente, mas como um conjunto de informações advindas da evolução das “pré-ocupações” em relação à constituição de gêneros de ação e que nos assistem no transcurso do entendimento, reflexão e mudança. Acreditamos também que,

“O professor aqui age por meio de de gêneros. Ele começa pondo-os à distância, situando-se fora deles mediante um movimento, uma oscilação por vezes rítmica que consiste em afastar-se, solidarizar-se, confundir-se, de acordo com as contínuas modificações dessa distância. É por outro lado esse trabalho do estilo que produz uma estilização de gêneros capaz de transformá-los ao desenvolvê-los. O professor aqui não possui um gênero próprio, mas tem seu estilo, sua maneira única e orgânica de jogar com os gêneros. Ocorre neles uma refração das intenções de sua ação. Esse jogo com os gêneros em nada atenua a intencionalidade de sua ação. Temos aí um exemplo do fato de que o estilo individual é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir.” (CLOT, 2007, p.196)

A questão sobre o estilo também se insere na análise e na diferenciação que o autor faz o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o real do trabalho. Mas antes o autor ressalta outra importante distinção nas ciências da Ergonomia e da Psicologia, a tarefa prescrita e a atividade, sendo *tarefa* tudo aquilo que se tem a fazer e, a *atividade*, tudo aquilo que se faz (2007, p.115).

O trabalho prescrito relaciona-se com as configurações e organizações coletivas na orientação / descrição de uma tarefa, reutilizando “o patrimônio social incorporado pelas

técnicas, pelas línguas, pelas regras e pelos procedimentos institucionais, formalizações que “retêm” a memória das atividades” (2007, p. 94). O trabalho realizado é o resultado objetivo e visível coletivamente oriundo da realização de uma atividade. O real do trabalho configura-se como toda a ação desenvolvida na realização de uma tarefa e que não é visível ou diagnosticada pelo coletivo: “o real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao (,) seu desenvolvimento” (2007, p.93).

Clot destaca também a não correspondência entre a atividade realizada e o real da atividade. Para o autor, “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos” (2007, p.116), aquilo que não é visto no resultado final, na atividade realizada.

Bronckart (2006) refere-se ao trabalho prescrito como uma “representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, projetos didáticos, os programas, os manuais, e as sequências didáticas” (p.208). Para o “trabalho real”, ele afirma designar todas as “características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (p. 208).

No contexto de uma instituição educacional, Goigoux (2002, p.78) considera que o trabalho prescrito assume três formas principais, complementares e interdependentes: na forma da publicação de programas de ensino e instruções que definem as expectativas da instituição educacional em relação aos docentes; na forma de avaliação do próprio trabalho dos professores por órgãos de inspeção, realizados durante de sua atividade; e na forma de avaliação do desempenho acadêmico dos alunos, definindo o que é esperado da atividade profissional docente. Para o autor, em comparação com atividades de outros contextos profissionais, as prescrições do trabalho docente ainda são “fracas”, em volume insuficiente, perto da pressão social que sofrem atualmente (p.85).

Em relação às origens da prescrição do trabalho, Six (2002) considera dois tipos: descendente, ou de cima para baixo, quando sua origem obedece a uma estrutura organizacional e hierárquica ou de autoridade, e ascendente, originando-se do coletivo, da matéria viva, de campos subjetivos e sociais (p.131). O autor afirma ainda que, atualmente, o processo de elaboração de prescrições recebe pressão de ambas as fontes, ascendente e descendente, e diante disso, devemos considerar a prescrição de cima para baixo como estrutura preliminar necessária para a atividade, no entanto, essa deve ser aberta para acomodar as peculiaridades da prescrição ascendente, permitindo uma troca, um confronto com as normas já estabelecidas, proporcionando um sentido autêntico da preparação para o

trabalho – convocar de forma antecipada as experiências de modo a construir representações que possam preparar o indivíduo para situações futuras (p.132).

Bronckart (2008, p.157) ressalta as contribuições dos estudos de Filliettaz (2004) na distinção entre três funções praxiológicas que textos do entorno precedente ao agir podem ter:

- a) a função prefigurativa do agir – busca transmitir informações pertinentes sobre o agir, assumida por uma instância enunciativa que pode vir ou não explicitada, porém não mencionam com frequência os destinatários e as finalidades das ações prescritas;
- b) a função prescritiva do agir – busca transmitir informações por meio de enunciados injuntivos, explicitando claramente o que deve ser feito;
- c) a função procedimental do agir – busca transmitir informações por meio de uma descrição técnica, com riqueza de detalhes e marcações cronológicas, de atos e gestos a serem realizados;

Na presente pesquisa, entende-se que, por mais que seja realizado um trabalho profundo, amplo e detalhado de prescrição ou prefiguração do trabalho docente, construído de maneira dialogada, ascendente e descendente, sabe-se que o distanciamento entre o trabalho prescrito e o real da atividade é inerente. No entanto, acredita-se que, quanto mais numerosas e próximas essas prefigurações ou prescrições se coloquem em relação ao real, maiores são as chances de preparação para realização de uma atividade futura exitosa. Logo, investigar, entender e elaborar prescrições ou prefigurações do trabalho docente no contexto de um currículo integrado com a educação profissionalizante corresponde a contribuir para esse êxito.

3.3 - O trabalho, o trabalho docente e suas prescrições.

Em um capítulo intitulado “Por que e como analisar o trabalho do professor”, Bronckart (2006) afirma que, há alguns anos, a atividade de ensino tem sido considerada um *verdadeiro trabalho* (grifo do autor) (p.203), surgindo com muita força na atualidade. No entanto, o autor destaca que, apesar desse caminhar, na especificidade do trabalho do professor, ainda se evidencia uma certa dificuldade em descrevê-lo, caracterizá-lo, destacando sua relativa opacidade.

Para Bronckart (2008, p.93), o trabalho “é uma forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana”. Por se socializar, a espécie humana desenvolve atividades coletivas organizadas que, com seu desenvolvimento, se tornam complexas e diversificadas, uma vez que buscam assegurar a sobrevivência e as necessidades de um coletivo.

Ressalta-se o apoio da visão de trabalho de Bronckart em Marx. Um exemplo dessa refletividade se encontra em uma das definições proposta por Marx em relação à definição de trabalho. Para o filósofo, trabalho é, antes de tudo

“(…) um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (MARX, 2013, p.255)

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazillo (2007) apontam, assim como outros pesquisadores, para a dificuldade na elaboração de uma definição clara do que seja trabalho. Primeiramente, consideram o trabalho como eixo central da existência humana na sociedade contemporânea e, baseadas em autores como Bronckart (2004) e Engels (1876), entendem trabalho como uma forma de agir, intencional e planejada, sobre a natureza em sociedade.

Bronckart (2006) atenta para a indispensabilidade de se buscar repostas para questões primordiais como: o que é, de fato, o trabalho? Como definir a ação ou atividade humana e suas características? Nessa diligência, o autor manifesta que

“O trabalho se constitui, claramente como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão de trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação de controle de uma hierarquia.” (Grifos do autor) (Bronckart, 2006, p.209)

Machado (2007), baseada em Bronckart (2004), Clot (2009), Saujat (2002) e Amigues (2004), somada a uma leitura marxiana de atividade, propõe que *trabalho é uma atividade*: 1. situada (pois sofre influência do contexto tempo-espaco-pessoa); 2. prefigurada (ele reelabora as prescrições externas de acordo com os objetivos que constrói para si mesmo); 3. mediada (por instrumentos e materiais simbólicos na medida que se apropria de artefatos socialmente construídos); 4. interacional (ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma esse meio ao mesmo tempo que é transformado por ele); 5. interpessoal (interage

com outros indivíduos presentes e ausentes); 6. transpessoal (guiado por modelos específicos de cada ofício e socio-historicamente construídos); 7. conflituosa (faz escolhas permanentemente); 8. fonte de aprendizagem ou impedimento (por ser conflituosa, coloca-se em situações de dilemas que podem impulsioná-lo ou impedi-lo).

Com base nessas características delineadoras, que compõem uma definição substancial de trabalho, e salientando a importância dessas para o entendimento do termo nessa pesquisa, propomos uma representação visual da explicação de “trabalho” baseada em Machado (2007), na figura 12.

Figura 12: Representação visual de características conceituais de trabalho baseada em Machado (2007)



Fonte: Elaboração própria.

Machado e Bronckart (2009) afirmam que toda essa complexidade faz com que o trabalho seja uma atividade conflituosa, uma vez que

“(…) o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, etc., guiando-se por objetivos que se constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas.” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.37)

Também sob a influência de Marx, Kosik (2002) discute as problemáticas relacionadas às possíveis definições de trabalho propostas pelas ciências e acrescenta que a problemática do trabalho, tomada como um problema filosófico, acompanha todas as investigações sobre o ser do homem, desde que, esse “ser do homem” seja concebido a partir de uma visão ontológica. Para Kosik,

“O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre as esferas parciais do ser humano. O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade.” (KOSIK, 2002, p.198-199, grifo do autor)

Sob a visão ontológica de trabalho que permeia todo o ser, o autor destaca que é no trabalho, e por meio dele, que o homem é capaz de transformar o que é dado natural, inumano, de acordo com suas exigências e necessidades, ou seja, o trabalho coloca-se como um procedimento ou ação em que se constitui a unidade do homem e da natureza com base na sua recíproca transformação. O homem seria capaz, também, de dominar o tempo (enquanto o animal é dominado pelo tempo), uma vez que no processo de trabalho, os resultados do trabalho no passado são transformados no presente e se realizam nos desígnios do trabalho futuro (p. 202).

Essa capacidade de transformação do homem (seja de si, da natureza ou do tempo) relaciona-se com o conceito de práxis. Para Kosik, a práxis é a esfera do ser humano, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como “ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana), a realidade em sua totalidade”. Desse modo, defende que a práxis do homem não é atividade que se contrapõe à teoria, mas a “determinação da existência humana como elaboração da realidade” (p. 222), compreendendo além do momento laborativo, o momento existencial, que influi na formação da subjetividade humana (p. 224).

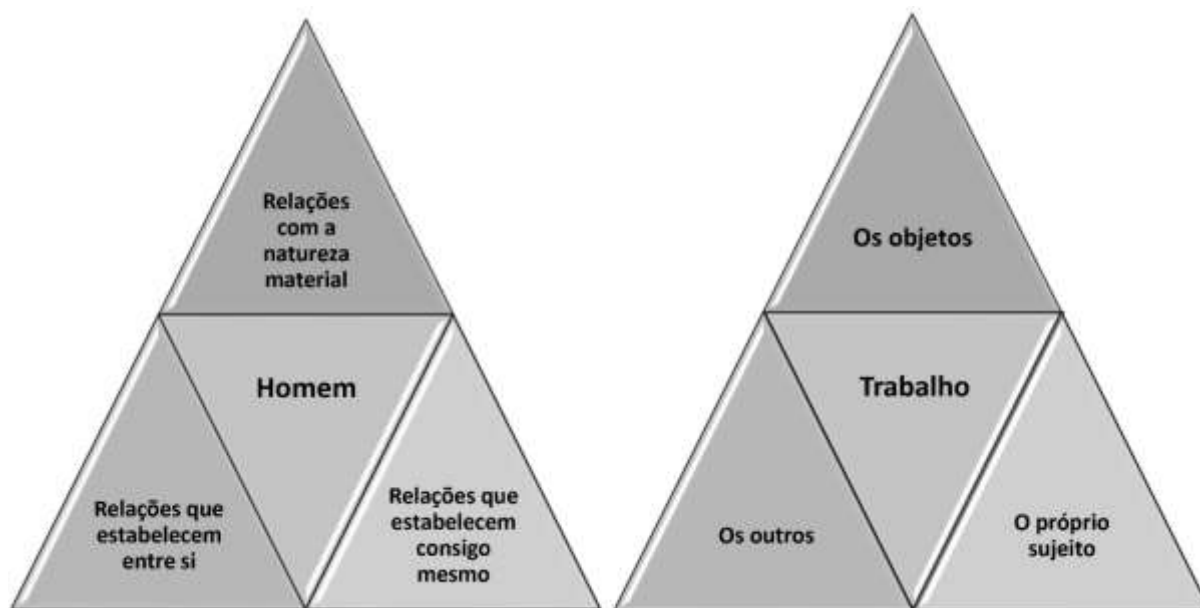
Corrêa (2012) também discute a não distinção entre o homem da práxis e o homem da teoria, entre a praticidade e a teorização. Segundo a autora, essa é uma falsa visão da questão como campos distintos, sendo o primado da atividade como das “práxis”, e outro da contemplação. Ela traz a centralidade dessa discussão para as práticas escolares e para o trabalho do professor. Esses devem ter como fundamento a quebra dessa distinção, entendendo o caráter social do homem, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social (p.139). Assim, o homem deve ser concebido como um processo que se constitui a partir da tríade de suas relações com a natureza, com outros homens e consigo mesmo, destacando que

o “trabalho humano é, ontologicamente, fonte de conhecimento e base dinâmico-estruturante desse ser social” (p. 142).

Como já antecipado na seção anterior, Clot (2007, 2010) discute as funções psicológicas do trabalho na relação social e coletiva da constituição do homem no trabalho e do trabalho no homem. Ele também discute uma “tríade viva” que dirige a atividade e se baseia nos conflitos que permeiam as relações entre os objetos, os outros e o próprio sujeito. Para o autor, “o trabalho é ação e possui uma função psicológica precisamente porque põe o sujeito à prova de suas obrigações práticas e vitais com relação aos outros e com relação ao mundo” (2007, p.201).

Diante dessas discussões, entendemos e salientamos a relação homem / trabalho como central na constituição de uma estrutura social:

Figura 13: Relação Homem / Trabalho na constituição da estrutura social.



Fonte: Elaboração própria.

Para Clot, o desenvolvimento dos gêneros de atividade, bem como a variação de estilos, repousa justamente nas relações construídas socio-historicamente entre essas arestas. Essas relações não se dão na base do equilíbrio e da equidade, mas se margeiam e se movimentam em intensidades diferentes de acordo com o foco levado pela necessidade / vontade do momento social, e se mantêm em uma configuração mais ou menos estabilizada. Mais especificamente, em relação ao trabalho do professor, o autor afirma que os antecedentes da atividade em curso não se resumem à memória pessoal (que faz do professor

não apenas um ator, mas um sujeito), mas há uma segunda memória, antecedentes sociais da atividade em curso, objetiva e impessoal, que compõe o perfil da atividade em situação: maneiras de se apresentar, maneiras de se dirigir aos outros, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente essa atividade a seu objeto. Dessa forma,

“O professor aqui age por meio de gêneros. Ele começa pondo-os à distância, situando-se fora deles mediante um movimento, uma oscilação por vezes rítmica que consiste em afastar-se, solidarizar-se, confundir-se, de acordo com as contínuas modificações dessa distância. É por outro lado esse trabalho do estilo que produz uma estilização de gêneros capaz de transformá-los ao desenvolvê-los. O professor aqui não possui um gênero próprio, mas tem seu estilo, sua maneira única e orgânica de jogar com os gêneros. Ocorre neles uma refração das intenções de sua ação. Esse jogo com os gêneros em nada atenua a intencionalidade de sua ação. Temos aí um exemplo do fato de que o estilo individual é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir.” (CLOT, 2007, p.196)

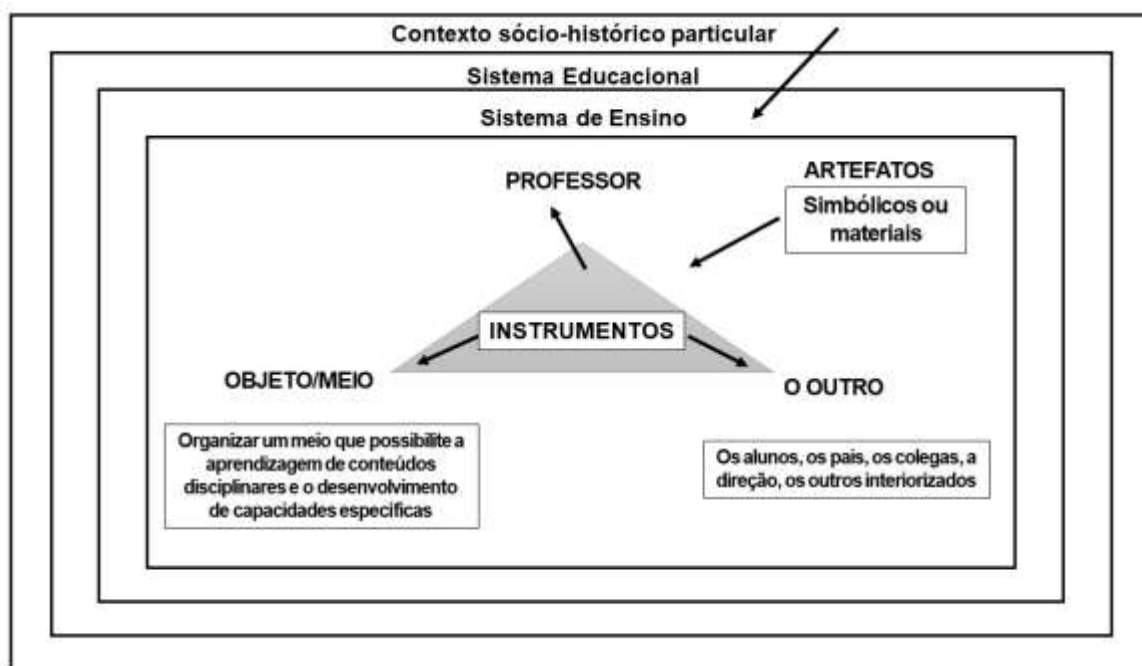
Na busca por uma concepção ampliada do trabalho do professor, Machado (2007, p.92) apresenta um esquema, baseado em Clot (2006), Amigues (2004) e em comunicação pessoal durante o desenvolvimento de seu trabalho com Bronckart, para representar visualmente os elementos básicos do trabalho do professor na sala de aula. A autora destaca a necessidade de termos em mente que esse trabalho não se encontra isolado, mas em uma rede múltipla de relações sociais, em um contexto sócio-histórico e inserto em um sistema de ensino e educacional específico.

Como veremos no esquema reproduzido na figura 14, a autora destaca que o trabalho (em geral) é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros” (alunos, pais, colegas, direção, os outros interiorizados), servindo-se de artefatos simbólicos ou materiais que foram construídos socio-historicamente, transformando-os em instrumentos e sendo transformados por eles.

Com base nesse esquema, Machado (2007) afirma que o trabalho docente consiste em

“(…) uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação - , com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos por meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.” (MACHADO, 2007, p.93)

Figura 14: Esquema de representação visual dos elementos básicos do trabalho do professor (Machado, 2007)



Fonte: Machado (2007)

Bueno e Machado (2011) afirmam que as prescrições veiculadas pelos textos oficiais dirigidas ao professor são um elemento bem claro do trabalho docente, todavia, se encontram ainda poucos estudos sobre como são construídas e como a figura do professor se apresenta.

Amigues (2003, 2009) e Amigues, Félix e Saujat (2008) discutem o trabalho docente e destacam a importância de direcionar novos estudos para esse campo ainda com poucas representações: a prescrição do trabalho. Amigues (2009, p.17) atenta para o fato de que, na pesquisa educacional, os estudos sobre a natureza prescritiva dos textos oficiais são bem poucas (BRONCKART & MACHADO, 2005; PLAZAOLA & GIGER, 2004) enquanto as relações de diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado são frequentemente mencionadas.

Amigues (2003) chama a atenção para como o campo de pesquisa educacional francês ainda não se coloca de maneira muito sensível ao trabalho dos professores e, por esse mesmo fato, os resultados que eles produzem estão distantes da profissão docente. Em seus resultados, o autor discute, sob o ponto de vista adotado pela abordagem ergonômica, o entendimento de como, a partir de prescrições feitas, um professor não apenas usa, mas reformula os meios à sua disposição para aumentar a “efetividade” e a “eficiência” da ação: a eficiência sendo entendida aqui como orientada não só para os alunos, mas também para os colegas que devem reconhecê-la como tal.

Em outro trabalho, Amigues (2009) analisa como a prescrição pode ser vista como um organizador de atividades do coletivo de professores, permitindo-lhes uma melhor visão sobre o que precisa ser feito. A eficácia dinâmica da prescrição, mesmo que "discreta", envolve ativamente os professores na concepção e na construção de ferramentas e na busca de meios de agir. Os resultados de estudos mostram como a prescrição como atividade coletiva e organizadora de um local de trabalho pode ser fonte e recurso para o desenvolvimento da atividade do professor em suas dimensões coletivas e como indivíduo. O autor, entende que

“Do ponto de vista histórico-cultural, as prescrições educacionais são consideradas como artefatos culturais, produtos de atividade humana, sujeita a transformação social (AMIGUES, 2004 e 2005). Prescrição é fruto do trabalho de "grupos de especialistas", de "comitês de programa", é a manifestação de uma escolha política em algum momento da história de um país. O artefato prescritivo, parte de uma tradição cultural, não cessa de acumular e renovar as mudanças feitas pelos grupos sociais, por uma dada sociedade. Repleto de compromissos históricos, é portador de memória, de experiências acumuladas, sejam estas bem-sucedidas ou não. A prescrição geralmente se apresenta, ao mesmo tempo, como nova e enraizada na tradição.” (AMIGUES, 2009, p.16, tradução nossa)²¹

Para o autor, a importância do estudo da prescrição também se apoia no entendimento que a atividade do professor não é redutível somente a sua ação, pois o estudo dessa ação não fornece necessariamente todas as informações sobre a atividade subjacente. Outro ponto a favor repousa sobre o fato de o trabalho do professor ser dividido, compartilhado, por vários lugares e pelas várias temporalidades, funcionando a prescrição aqui como um artefato que garantiria a transmissão do conhecimento sobre esse trabalho, para que os que depois vierem, possam assumir esses resultados, esses conhecimentos, transformá-los em prescrições renovadas (2009, p.22).

Outro ponto a destacar sobre a importância que repousa na elaboração de prescrições relaciona-se caráter de registro sócio-histórico-cultural da profissionalização da docência. Dante (2013) traz, como parte dos resultados de sua pesquisa sobre a implementação de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, um pensamento recorrente de que a formação docente não precisaria ocorrer de maneira mais sistematizada, ou seja, que a prática cotidiana iria proporcionar os elementos necessários para o professor exercer sua docência. Para o

²¹ “Selon la perspective historique-culturelle, les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l’activité humaine, soumis à transformation sociale (AMIGUES, 2004 et 2005). La prescription est le fruit du travail de « groupes d’experts », de « comités de programmes », c’est la manifestation d’un choix politique à un moment donné de l’histoire d’un pays. L’artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d’accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d’expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. La prescription se présente souvent à la fois comme nouvelle et ancrée dans la tradition.” (AMIGUES, 2009, p.15)

autor, essa visão é extremamente séria, pois desconsidera docência como profissão, que abrange um conjunto de conhecimentos sistematizados, e como as demais profissões, também exige um conjunto de informações organizadas relacionadas a sua atuação e formação específica.

A análise (e desenvolvimento) de textos prescritivos ou orientadores do fazer docente não se caracteriza pelo seu volume e encontra-se ainda em seus primeiros passos. Para uma futura expansão no campo científico e como forma de orientação nesse caminhar, Bronckart (2006, p. 228) propõe algumas questões orientadoras, que serão utilizadas também como norteadoras dos processos reflexivos acerca das análises na presente tese. São elas:

- 1) Para que servem os documentos de prefiguração? Em que medida eles não se destinam, em primeiro lugar, ao exterior (ou às avaliações sociais), para apresentar e para justificar o que ocorre na instituição escolar, em vez de realmente orientarem o trabalho do professor?
- 2) Por que o trabalho efetivo dos professores fica também constantemente oculto: devemos ver nisso, apesar de tudo, a manutenção da ideologia do ensino como *arte* (ao abrigo de qualquer prescrição concreta)?
- 3) Considerando-se o que afirmamos antes, é necessário ser mais explícito nos textos de prefiguração? Esses documentos poderiam, evidentemente, tratar mais fortemente da problemática das capacidades requeridas dos professores para gerir as reações previsíveis dos alunos. Mas até que ponto se deve fazer isso? Ou, ainda, como evitar o risco de uma espécie de mecanização do trabalho do professor?

Na presente tese, acreditamos que o trabalho com textos prescritivos, prefigurativos ou orientadores do fazer docente, seja no âmbito da análise de documentos já publicados por estâncias públicas ou particulares, seja no desenvolvimento e elaboração de novas orientações, diretrizes ou procedimentos, apresenta-se como imprescindível para o processo de revelação e valorização do agir docente como “profissão”. Quanto mais pudermos prover os professores com informações, orientações, experiências, menor serão as chances desses profissionais se sentirem desassistidos e sozinhos em seu caminhar. Apesar de trabalharmos em grandes prédios, repletos de ambientes e pessoas, em muitas situações nos sentimos imersos em pequenas ilhas delimitadas por nossas salas de aula, onde o processo de transposição, de compartilhamento, de troca com o outro, apresenta-se enfraquecido pelas barreiras impostas pela limitação de tempo, cultura e estrutura que o fazer docente enfrenta diariamente.

Mais especificamente, no contexto do trabalho docente com o currículo integrado dos Institutos Federais, quanto mais discutimos, ampliamos e compartilhamos os entendimentos, as orientações e diretrizes que embasam as políticas do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, mais subsídios teremos para uma atuação docente consciente. Pois acreditamos, baseados em Freire (1996), que ensinar exige tomadas conscientes de decisões, de atos de intervenção no mundo, embasados no diálogo e na autonomia construída com o outro.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“(...) qualquer texto, qualquer que seja seu gênero ou seu tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano.” (Bronckart, 2008, p. 35)

A presente seção tem por objetivo apresentar os aspectos metodológicos que orientaram esta pesquisa, bem como sua natureza, contexto, procedimentos de seleção e coleta dos dados, além do processo de elaboração das categorias de análise.

4.1 – Natureza da Pesquisa

Moita Lopes (2006, p. 16) afirma que as áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores. O motivo estaria justamente por esses adotarem persuasões particulares e começarem a ver o mundo por um par diferente de óculos, passando a construir o “quê” e o “como” da pesquisa também de modos diferenciados. Para o autor, politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer a Linguística Aplicada. Desse modo, a LA deve considerar uma teorização que englobe a centralidade da linguagem na constituição da vida social e das questões sociopolíticas (p.22).

De acordo com a introdução e percurso teórico já manifesto, a presente pesquisa tem suas ramificações espalhadas por diferentes solos na busca por diferentes nutrientes que a fortaleça, faça crescer e espalhar suas ramas a outros novos campos. A Linguística Aplicada é a grande propiciadora desse cultivo.

Com base nos estudos de Bronckart (2006; 2007; 2008) e suas produções em parceria com Machado (2004; 2005), esta pesquisa insere-se nos estudos da “Ciência do Humano” que se manifesta e é investigada por meio de da “linguagem”.

Caracteriza-se como uma pesquisa de base qualitativa, de natureza interpretativista, na qual a questão da intersubjetividade é fortemente marcada (CELANI, 2005). Também se identifica como exploratória, uma vez que busca conhecimento sobre uma questão cujo fenômeno ainda se sabe pouco, explorando um conjunto complexo de fatores que envolvem esse fenômeno central com o objetivo de apresentar perspectivas ou significados variados que o envolvem (CRESWELL, 2010, p.162).

Dessa forma, destaca como método de investigação a pesquisa exploratória que recorre à pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Salienta-se uma importante característica da pesquisa qualitativa que permeia todo o presente trabalho: a concomitância nos processos de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como os procedimentos de processamento e redação. Assim como destacado por Clot (2007), o caminho aqui circunscreve-se num “movimento interativo de vai-e-vem” entre um estilo pessoal e um grupo social, desembocando numa interrogação metodológica (p.126).

Outro ponto a se relatar, concerne às questões de pesquisa. Para Creswell (2010, p.163), devemos esperar que as questões de pesquisa evoluam e se modifiquem durante o estudo, de uma maneira consistente com as suposições do projeto. Segundo o autor, com frequência, nos estudos qualitativos, as questões estão sob revisão e reformulação contínuas. Dessa forma, deve-se destacar aqui que desdobramentos surgiram durante todo o movimento exploratório de entendimento e “des-cobrimto” dos processos, teorias e análises. Essas evoluções no questionamento da presente investigação ainda não se cessaram, apenas serão transferidas para outras oportunidades de pesquisa futuras.

4.2- Das questões gerais aos objetivos da pesquisa

Na introdução, foi apresentada uma visão geral do contexto da presente pesquisa, bem como seu objetivo principal: **analisar e discutir o currículo integrado e as prescrições do agir docente no contexto da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio**, ofertada pelos Institutos Federais, mais especificamente pelo docente de língua estrangeira moderna - Inglês, por meio de da análise de textos do entorno precedente ao agir compostos por diretrizes curriculares, pareceres e planos pedagógicos de cursos.

Nesse propósito, a pergunta geral que orienta essa investigação é: **como o currículo integrado é textualizado nos documentos oficiais relacionados à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e quais os possíveis desdobramentos dessas textualizações em relação aos aspectos informacional e prescritivo do trabalho do docente de língua estrangeira moderna – Inglês?**

O caráter exploratório dessa pergunta busca expandir o campo pesquisado, apresentando novas evidências por meio de uma síntese analítica crítica que poderá auxiliar na construção de futuras outras hipóteses de pesquisa dentro do contexto investigado.

Os objetivos específicos para a realização do propósito acima explicitado implicam em:

- investigar como a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional;
- discutir os conceitos e características que embasam o currículo integrado na literatura;
- analisar como a temática da integração curricular se constitui nos textos analisados;
- analisar como as representações e prescrições do trabalho docente são textualizadas nos documentos investigados;

A fim de atingir o objetivo geral, assim como os específicos, as seguintes perguntas de pesquisa norteiam nosso caminhar analítico:

- Como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional?
- Quais as principais características de um currículo integrado?
- Como a integração curricular se constitui nos textos analisados?
- Como o trabalho docente é textualizado?

4.3 – Cenário da Pesquisa

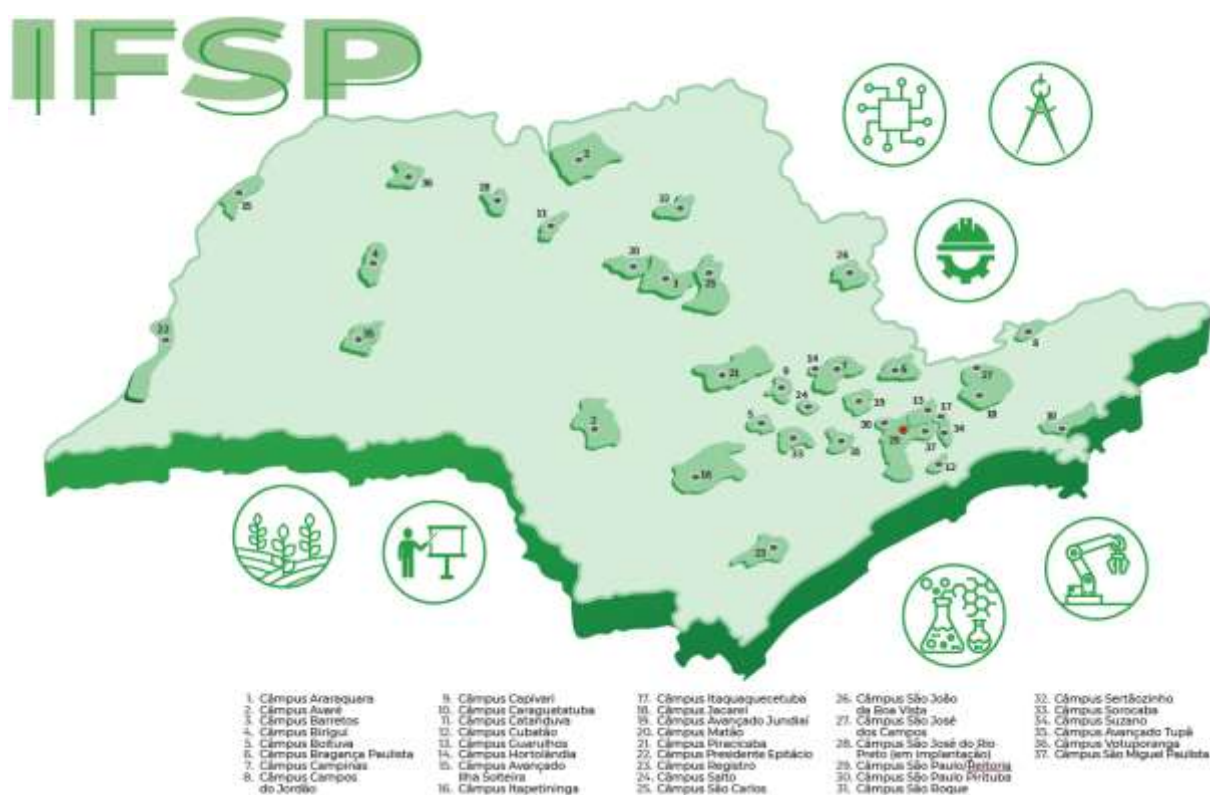
O presente trabalho tem como cenário a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Como já descrito na introdução, os Institutos Federais foram criados no panorama nacional em 2008, por meio de da Lei nº 11.892, de 28 de dezembro, e se apresenta como uma

instituição de educação superior, básica e profissional, com estrutura pluricurriculares e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Na figura 15 podemos observar a distribuição dos trinta e sete câmpus do Instituto Federal de São Paulo.

Figura 15: Mapa dos câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/sobre-o-campus>



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

No documento “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica”, publicado pelo MEC em 2010, apresenta como foco dos Institutos Federais,

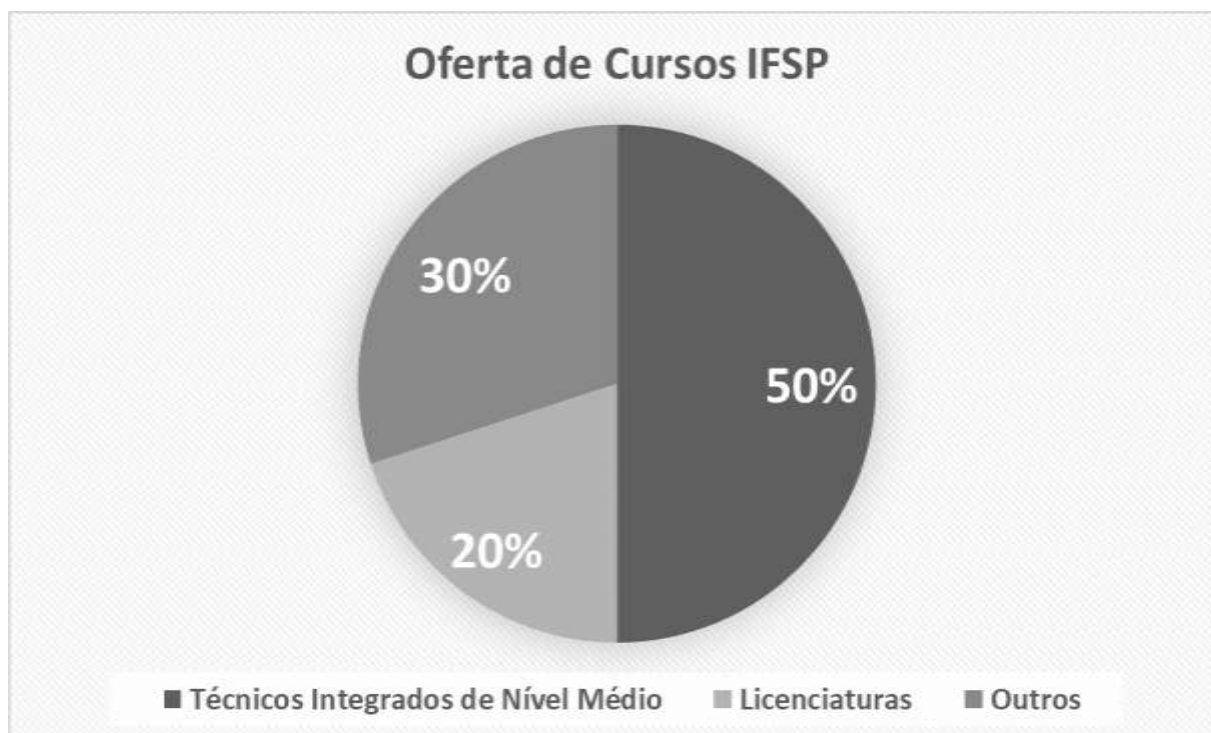
“(…) a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o Ensino Médio, por meio de uma

combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, 2010, p.3)

O Instituto Federal de São Paulo - IFSP – é uma autarquia federal de ensino e iniciou seus trabalhos como Escola de Aprendizizes Artífices, em 1909, sendo reconhecida pela sociedade paulista por sua excelência no ensino público gratuito de qualidade. Com o passar do tempo, foi nomeada também como Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Com a transformação em Instituto, em dezembro de 2008, passou a ter relevância de universidade, destacando-se pela autonomia.

Com essa mudança legal, o agora Instituto Federal de São Paulo passou obrigatoriamente a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos integrados de nível médio e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e da Matemática. No entanto, complementa seus trabalhos oferecendo cursos de formação inicial e continuada, tecnologias, engenharias e pós-graduação.

Figura 16: Porcentagem e tipos de cursos oferecidos pelo IFSP.



Fonte: Elaboração própria.

O IFSP apresenta como missão geral “consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção de conhecimento” e manifesta

também, como caracterização educacional, nos Planos Pedagógicos de cursos espalhados pelos 37 câmpus, conforme figura anterior que

“A Educação Científica e Tecnológica ministrada pelo IFSP é entendida como um conjunto de ações que buscam articular os princípios e aplicações científicas dos conhecimentos tecnológicos à ciência, à técnica, à cultura e às atividades produtivas. Esse tipo de formação é imprescindível para o desenvolvimento social da nação, sem perder de vista os interesses das comunidades locais e suas inserções no mundo cada vez definido pelos conhecimentos tecnológicos, integrando o saber e o fazer por meio de uma reflexão crítica das atividades da sociedade atual, em que novos valores reestruturam o ser humano. Assim, a educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo, como consta no PDI institucional.” (São Paulo, Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática, Câmpus São Paulo, 2015, p.14)

Apesar dos cursos técnicos integrados de nível médio corresponderem a 50% da obrigatoriedade da oferta, o entendimento e o funcionamento desses cursos na forma de um currículo integrado ainda se caracterizam por inúmeras incertezas (como salientado anteriormente nessa pesquisa), principalmente por aquelas ligadas ao pouco conhecimento acerca do que seja docência e aprendizagem em currículo integrado.

Estabelece-se nesse fato a grande problemática dessa pesquisa: como o professor pode atuar de maneira eficiente e exitosa em um contexto educacional desconhecido?

Assim, inicialmente, o presente trabalho concentrou-se em um fenômeno inicial único: o trabalho do docente de LEM no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. Com o desenvolvimento das investigações (e de novos questionamentos), vários fatores emergentes apresentaram-se como grandes influenciadores desse fenômeno inicial. O principal deles foi exatamente a questão posta acima: a incompreensão dos conceitos que circundam a temática do currículo integrado e seus desdobramentos que afetam diretamente a constituição de importantes etapas que culminam diretamente no trabalho docente – o entendimento e a composição de documentos orientadores, constitutivos e prescritivos do fazer educacional.

4.4 – Coleta dos dados

Segundo Viana (2007), a coleta de dados é de extrema importância, pois são os dados que darão sustentação e credibilidade à pesquisa. Neste contexto, o autor destaca três aspectos relevantes: a validade, a confiabilidade e a generalização. A generalização relaciona-se à aplicação dos resultados em contextos diferenciados. A confiabilidade refere-se à consistência e à replicabilidade da pesquisa. Apesar da validade estar mais relacionada a pesquisas experimentais, alguns autores defendem a validade em outros tipos de pesquisa por meio de questionamentos sobre a real medição ou representação dos dados.

Com o propósito de pesquisar e conhecer os conceitos que circundam a temática do currículo integrado e seus desdobramentos que afetam diretamente a constituição do trabalho docente, iniciamos uma busca por informações e meios que nos respondessem inicialmente as duas perguntas específicas iniciais: Como a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional? Quais as principais características de um currículo integrado?

O primeiro passo foi buscar em pesquisas e trabalhos publicados que discutissem a temática, principalmente relacionada aos Institutos Federais. O resultado, como demonstrado na seção “Currículo Integrado do IF”, demonstrou que muitos dividiam as mesmas incertezas, ecoando a necessidade de mais e mais estudos e discussões.

Inicialmente, dentre as inúmeras mudanças sofridas no ir e vir do projeto, a pesquisa-ação era a intenção inicial. Contudo, com o desenvolver das leituras e no diálogo com as produções científicas relacionadas à temática, observou-se, tanto pelo volume reduzido, quanto pela reiteração dos resultados de várias publicações, a necessidade de um entendimento mais profundo relacionado à episteme do currículo integrado (Beane, 1995, 1997, 2003; Cardoso, 2008; Moura, 2010; Ciavatta, 2010; Ciavatta e Ramos, 2011; Ferretti, 2011; Costa, 2012; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012; Almeida e Valente, 2012; Frigotto, 2012; Bezerra, 2012; Silva e Colantonio, 2013; Moura, 2013; Estivalet, 2014; Bezerra e Jovanovic, 2015; Moraes e Küller, 2016, entre outros). Assim, aportar por um caminho metodológico que se empenhe em análises mais ligadas aos aspectos praxiológicos, não responderia aos nossos questionamentos centrais e poderia ocorrer a réplica de resultados já discutidos, conforme alguns citados.

Assim como explicitado por Bronckart (2009a, p. 78), nosso procedimento começa pela coleta de um **corpus de textos empíricos**, representativo do conjunto de textos atestáveis em uma língua. Por conseguinte, optamos por seguir na análise da prescrição do trabalho, a partir daqueles que Bronckart (2008) denomina como *textos do entorno precedente ao agir*:

“(...) ao que chamamos a priori de *trabalho prescrito* e é constituído por documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho. Esses documentos são, essencialmente, *textos* que definem as tarefas específicas que devem ser realizadas, que pré-atribuem essas tarefas a categorias particulares de actantes e que tematizam diversos aspectos das condições de realização das tarefas, do controle de sua eficácia, etc. No início da pesquisa, chamamos esses textos de “prescritivos”, mas num primeiro exame mostrou-nos que, frequentemente, a dimensão de prescrição explícita não se encontra neles e, por isso, começamos a chamá-los de textos “prefigurativos” (invertendo, desse modo, a noção de “refiguração” de Ricœur: eles propoiam “figuras antecipadas” do agir). Enfim, dado que um exame mais aprofundado mostrou que eles têm outras finalidades, além de antecipar as formas de agir, passamos a denominá-los de *textos* (ou documentos) do *entorno precedente ao agir*.” (BRONCKART, 2008, p.132-133, grifo do autor)

Nesse ponto do percurso metodológico, deparamo-nos com o questionamento de qual seria a fonte para as respostas que então buscávamos. Regressei às primeiras incursões logo que adentrei no trabalho no IFSP como professora do ensino básico, técnico e tecnológico, e retomamos quais foram as primeiras informações e orientações recebidas para início de minha atuação na instituição, assim como para os colegas que comigo ingressaram. Nesse tempo, recebemos uma cópia digital dos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em que iríamos atuar, no meu caso, o Ensino Médio integrado aos cursos técnicos de agroindústria, lazer e mecatrônica. Eram esses os únicos documentos orientadores disponibilizados e eram por meio deles que se resumiam todas as informações que tínhamos sobre a instituição, os cursos, objetivos, estrutura curricular e ementas das disciplinas. Assim se compunha a primeira fonte de dados, que aqui a denominaremos de “fonte de dados pedagógicos”.

Como já relatado na introdução, o incômodo trazido pela fragmentação e a justaposição dos componentes disciplinares relacionados à base nacional e ao núcleo técnico nos levou a formação do Grupo de Estudos em Ensino Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Avaré, e a leitura e análise do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, cujo objetivo era apresentar à sociedade os princípios e diretrizes do Ensino Médio integrado. A importância desse documento pode ser vista nos desdobramentos de suas ideias e propostas em outros dois documentos de grande relevância para o contexto nacional:

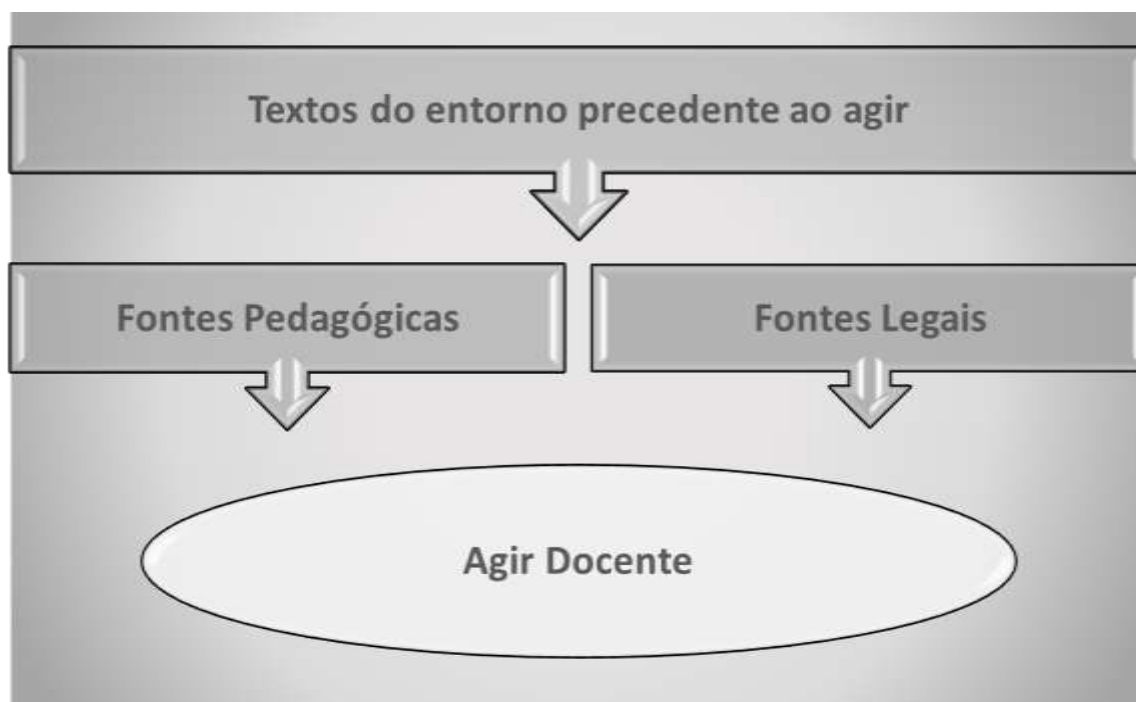
- Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes – MEC, 2010;
- Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 do CNE/CEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

Na esfera estadual, quatro outros documentos derivam das concepções e princípios do Documento Base, bem como das informações e diretrizes desses acima citados, pertencentes à esfera federal. Estes quatro novos documentos têm como origem o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São eles:

- Resolução nº 859, de 07 de maio de 2013 – Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;
- Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017 – Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;
- Resolução nº 37, de 08 de maio de 2018 – Construção dos Currículos de Referência para o IFSP;
- Resolução nº 62, de 07 de agosto de 2018 – Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;

Esses sete documentos (incluindo o Documento Base) compõem o principal conjunto de textos que regem os atos normativos e os procedimentos didático-pedagógicos do IFSP. Desses sete documentos, selecionamos dois para a constituição da “fonte de dados legais” na presente pesquisa:

1. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007);
2. Resolução Estadual nº 163, de 28 de novembro de 2017 – Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;

Figura 17: Representação da constituição das fontes de dados

Fonte: Elaboração própria.

A opção por essas fontes, pedagógicas e legais, dentre todos os estudados, justifica-se em dois fatores principais:

a) Primeiro, baseada na intersubjetividade dos papéis professora-pesquisadora, buscamos por aqueles que poderiam subsidiar repostas mais completas para a seguinte orientação: *como professores, quais documentos nos fornecem mais informações e orientações sobre o currículo integrado, de modo a auxiliar nosso entendimento e nosso agir docente.*

b) Segundo, acreditamos em uma iminente interdependência entre as duas fontes: as fontes legais teriam um potencial orientador na constituição das pedagógicas, e essas, por sua vez, apresentariam (ou não) uma textualização de um possível entendimento daquelas legais.

No entanto, ainda permanecia uma inconsistência em relação à fonte pedagógica. Quantos e quais PPCs seriam analisados? Iniciou-se assim, um processo de seleção, que será descrito na sequência.

4.5 – Seleção dos dados

Na seção anterior, foram demonstrados os processos de seleção das fontes de dados. No entanto, a fonte de dados pedagógicos ainda precisava de um refinamento mais criterioso. Para fazê-lo, foram retomadas as características de generalização e confiabilidade destacadas por Viana (2007). Objetivando a generalização, ou seja, a aplicação dos resultados em contextos diferentes, e a confiabilidade, relacionada à consistência e à replicação, não bastaria a análise dos PPCs do meu câmpus de atuação, esse contexto teria que ser ampliado.

O primeiro passo, mais relacionado à generalização, foi buscar informações sobre quais cursos eram ofertados na modalidade Ensino Médio integrado nas 37 unidades do IFSP. O objetivo era selecionar os planos pedagógicos de todos os cursos replicados em maior quantidade.

Dentre as informações e orientações ofertadas pelo conjunto de dados legais, na Resolução nº 163 / 2017 encontram-se as diretrizes para a constituição dos Planos Pedagógicos de cursos. Seu artigo 11, seção II, informa que o PPC materializa a proposta curricular e sua materialização deve seguir um modelo vigente do IFSP, no entanto deve-se aplicar as modificações necessárias ao atendimento das especificidades de cada curso. Essas diretrizes e orientações para a constituição dos PPCs são revistas e ampliadas na Resolução nº 62/2018, que aprova a Organização Didática da Educação Básica do IFSP, e afirma no capítulo I, parágrafo único, que o PPC deve contemplar as diversidades em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, etc.

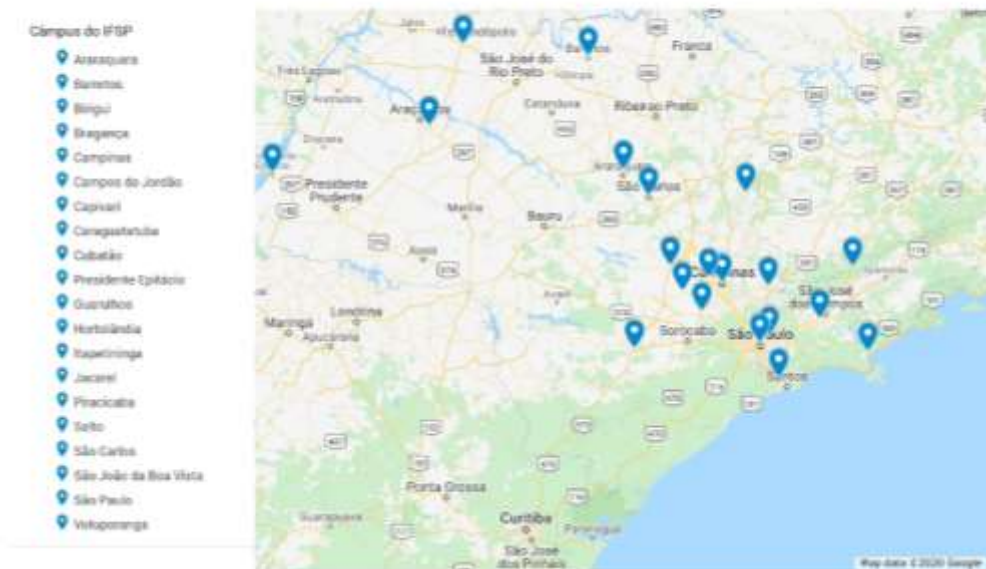
Desse modo, entendemos o PPC como um “gênero de documento”, o qual, assim como um gênero de texto momentaneamente estabilizado pelo uso, carrega também as adaptações ao modelo escolhido em função das particularidades da situação de ação da linguagem pelas representações dos agentes envolvidos (Bronckart, 2006, p.147)²².

Assim, buscamos pelos cursos de maior recorrência no intuito de ampliar o escopo de material para análise comparativa. O curso com maior replicação foi o Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertado por 20 diferentes câmpus, conforme podemos visualizar na figura 18.

²² A discussão sobre o gênero “PPC” será complementada adiante na discussão dos resultados e considerações finais.

Figura 18: Distribuição dos Cursos Técnicos em Informática Integrados – IFSP

Distribuição dos Cursos Técnicos de Informática Integrados ao Ensino Médio

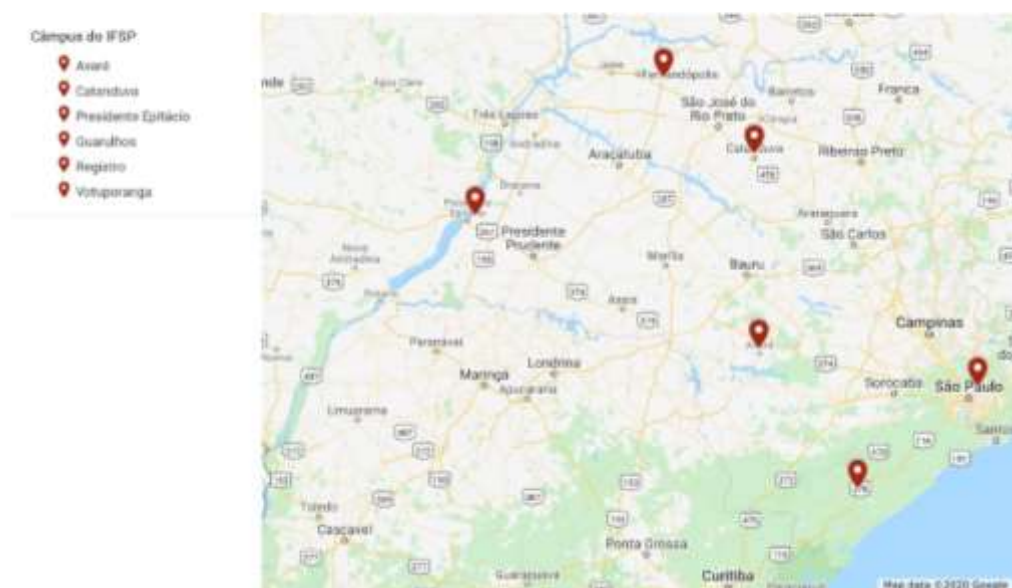


Fonte: Elaboração própria.

Outro curso que também apresentou uma recorrência maior é o Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio, ofertado por seis diferentes campi demonstrados na figura 19.

Figura 19: Distribuição dos Cursos Técnicos em Mecatrônica Integrados – IFSP

Distribuição dos Cursos Técnicos em Mecatrônica Integrados ao Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria.

Nessa primeira parte de delimitação de dados, foram selecionados os planos pedagógicos dos vinte cursos distribuídos nas instituições relacionadas ao curso de informática e dos seis relacionados ao curso de mecatrônica. Cada PPC tem aproximadamente uma média de duzentas páginas organizadas em uma séria de seções que são constitutivas do gênero e aparecem estabilizadas em todos os documentos. São elas:

1. Identificação da instituição
2. Identificação do campus
3. Missão
4. Caracterização educacional
5. Histórico institucional
6. Histórico do campus e caracterização
7. Justificativa e demanda de mercado
8. Objetivo geral
9. Objetivos específicos
10. Perfil do egresso
11. Requisitos e formas de acesso
12. Legislação de referência
13. Organização curricular
14. Avaliação da aprendizagem
15. Trabalho de conclusão de curso
16. Estágio Curricular Supervisionado
17. Metodologia
18. Atividades de pesquisa
19. Atividades de extensão
20. Apoio ao discente
21. Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena
22. Educação ambiental
23. Equipe de trabalho
24. Infraestrutura
25. Certificados e Diplomas
26. Referências

Algumas seções não apresentam tanta estabilidade e variam na ocorrência dos documentos. São elas:

1. Conselho de classe
2. Projeto integrador
3. Aproveitamento de estudos
4. Avaliação do curso
5. Ações inclusivas
6. Acessibilidade

Essa primeira fase de delimitação de dados nos apresentou um total aproximado de 5000 (cinco mil) páginas. Devido a essa quantidade expressiva, outras delimitações eram necessárias.

A opção pela seleção das seções se baseou em duas vertentes: primeiro, no processo de elaboração dos Currículos de Referência dos Cursos da Educação Básica e de Graduação, proposto pela Pró-reitora de Ensino do Instituto Federal de São Paulo, por meio da Instrução Normativa N° 002/2019, segundo, na experiência como professora, retomando quais seções ofereceram-me mais informações em relação ao meu agir docente. Assim, seguindo a primeira vertente, entre as finalidades da construção dos Currículos de Referência, expostas no Art. 3° da citada Instrução Normativa, destacam-se:

- O fortalecimento da identidade institucional dos cursos ofertados no âmbito do IFSP, observando as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural de cada câmpus, em benefício dos arranjos produtivos, sociais e culturais;

- A fomentação e promoção de práticas pedagógicas que assegurem a efetiva integração curricular, a construção de uma formação diversificada e atualizada, com vistas à verticalização do ensino e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para a fase inicial proposta por essa instrução normativa, os grupos de trabalho de cada câmpus devem elaborar relatórios, parciais ou finais, em relação às seguintes temáticas, de acordo com a Seção II, Art. n° 19:

- a) Identidade institucional
- b) Perfil do Egresso
- c) Objetivo do Curso
- d) Conhecimentos essenciais dos componentes curriculares, para os casos relativos ao eixo de formação geral;
- e) Conhecimentos essenciais para o curso, para os casos relativos ao eixo tecnológico;

- f) Conhecimentos de articulação entre o Núcleo Estruturante Comum e o Núcleo Estruturante Tecnológico, para os cursos de EMI e modalidade EJA, para a composição do Núcleo Estruturante Articulador;
- g) Estratégias e considerações sobre inclusão, diversidade de gênero e étnico-raciais.

Em relação a segunda vertente de seleção das seções para análise, com base na experiência como professora e retomando quais seções poderiam oferecer mais informações em relação ao nosso agir docente, recorreremos a questão anteriormente utilizada para a delimitação das fontes de dados. No entanto, agora, o foco era a composição interna dos PPCs: *como professores, quais seções podem nos fornecer informações e orientações sobre o currículo integrado, de modo a auxiliar nosso entendimento e nosso agir docente?*

Com essa questão em mente e as informações solicitadas pela Instrução Normativa nº 002/2019, foram selecionadas informações relacionadas às seções:

1. Missão
2. Objetivo Geral
3. Objetivos Específicos
4. Perfil do Egresso
5. Metodologia
6. Organização Curricular
7. Planos de Ensino - Componente Curricular – Inglês

Quadro 4: Seções do Planos Pedagógicos de Curso selecionados para análise

Seção do PPC	Justificativa
Missão	Relaciona-se com a identidade, finalidade ou propósito fundamental da instituição.
Objetivo Geral	Relaciona-se com as ações que visam ao desenvolvimento dos aspectos educacionais e sociais como um todo correlacionado.

Objetivos Específicos	Relacionam-se com as ações que visam ao desenvolvimento de aspectos específicos e correlacionamos ao curso ofertado, de modo que, a realização dos objetivos específicos levam ao alcance do objetivo geral.
Perfil do Egresso	Relaciona-se com o conjunto de características de formação e possibilidades de atuação que se espera que o indivíduo tenha desenvolvido ao final de determinada etapa educacional.
Organização Curricular	Relaciona-se com o conjunto de propostas de ações educativas, por meio de de práticas escolares organizadas, a partir de conhecimentos socialmente construídos.
Estrutura Curricular	Relaciona-se com os subsídios organizadores e norteadores da gestão operacional dos espaços e tempos de aprendizagem, por meio de da divisão em componentes curriculares, núcleos estruturantes e partes diversificadas.
Planos de Ensino Componentes Curriculares	Relaciona-se com o conjunto de informações e referências de uma disciplina, destinado aos professores de modo a orientar os objetivos, conteúdos, disponibilidade da carga horária, metodologias, bibliografias, entre outros.

Fonte: elaboração própria

Dentro da “Organização Curricular”, uma subseção foi também selecionada. Trata-se da “Estrutura Curricular”. A estrutura curricular nos permite visualizar a organização e a distribuição de todos os componentes curriculares dentro da carga horária total do curso.

Assim, como podemos ver no quadro 4, especificamos cada uma das seções e os motivos que levaram a seleção.

Essa seleção resultou em 195 (cento e noventa e cinco) páginas de dados relacionados ao curso de informática e 74 (setenta e quatro) páginas relacionadas ao curso de mecatrônica que começaram a ser reorganizados por seções de modo a fazer uma primeira

leitura comparativa. Com exceção da seção “missão”, que é institucional, apesar das estabilidades proporcionadas (e esperadas) pelo gênero, a expectativa era que cada uma das seções analisadas contivessem as subjetividades de cada câmpus, uma vez que foram produzidas por grupos de diferentes profissionais.

Contudo, o que encontramos foi um grande grau de correspondência, sendo algumas ocorrências aproximando-se de uma igualdade, em quase todas as seções, inclusive nos planos de ensino, apesar da data de publicação dos documentos serem de anos diferenciados. No caso do curso de informática, a seleção dispõe de 1(um) documento publicado em 2012, 14 (quatorze) documentos publicados em 2015, 4 (quatro) documentos publicados em 2016 e 1 (um) documento publicado em 2017. No caso do curso de mecatrônica, 1 (um) documento publicado em 2013, 4 (quatro) documentos publicados em 2015 e 1 (um) publicado em 2018.

Devido a essa correspondência, optamos por, neste trabalho, selecionar somente os planos dos cursos de mecatrônica para compor da fonte de dados pedagógicos pelos seguintes motivos:

1º - uma vez que a correspondência de dados é uma característica presente em ambos os cursos, a escolha por aquele que se constitui em um número menor de documentos, mas oriundos de instituições que ofertam esses cursos em temporalidades e geografias diferentes, nos possibilitaria uma análise linguística mais profunda, mas sem deixar de lado a expansividade representada;

2º - Como pesquisadora, e professora na instituição então aqui contextualizada nesse trabalho, essa opção nos possibilitaria contribuir de maneira mais efetiva analisando os dados de um curso no qual já atuei e voltarei a atuar.

Assim se compõem as duas fontes de dados da presente pesquisa.

Acreditamos que tanto a fonte legal quanto a fonte pedagógica ampliam em muito a probabilidade de alcançarmos os três aspectos relevantes ressaltados por Viana (2007), a generalização, a confiabilidade e a validade, uma vez que, oriundos do poderio de estâncias governamentais, como no caso da fonte legal, e de comissões de trabalho coletivo, como no caso da fonte pedagógica, as chances de alcance de uma maior representatividade nesse contexto educacional e de pesquisa ampliam-se consideravelmente.

4.6 – Procedimentos de análise – ISD

Os procedimentos de análise aqui desenvolvidos pautam-se nos constructos teóricos cuja apresentação iniciou-se na seção Interacionismo Sociodiscursivo. Bronckart (2009a) reforça a concepção dialética permanente entre as restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de decisão sincrônica de um agente. Para o autor, a marca do posicionamento epistemológico do interacionismo repousa na rejeição de qualquer determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente, sejam elas cognitivas ou discursivas. Por esse motivo, sustenta que a “a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano” (p. 338) e reforça que o quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo foi (e continua sendo) construído progressivamente em interação com (e em apoio a) um programa coletivo de pesquisas.

Em outro momento, Bronckart (2011)²³ defende que uma ciência do humano, apoiada pela epistemologia interacionista, precisa da linguística (p.359) e apoia esse posicionamento em três principais orientações. Primeiro, devemos aceitar que todos os objetos de uma ciência da linguagem têm uma dimensão fundamentalmente semiótica, uma vez que, linguagem e línguas são instrumentos para criar significados. Segundo, devemos aceitar também que a realidade principal da linguagem é da ordem do praxiológico, pois, para o autor, o primeiro nível empírico da vida de uma língua consiste nos textos e sua relação com as atividades humanas e seu contexto, e que qualquer metodologia de análise deve apresentar um caráter de cima para baixo, de estruturas globais a estruturas e entidades locais. Terceiro, devemos reconsiderar a perspectiva verdadeiramente dialética entre as relações de práticas textuais empíricas e as experiências linguísticas que constituem a linguagem pessoal e a linguagem da comunidade. Tendo como base essas orientações, faremos nesta oportunidade um recorte síntese baseado nos elementos da arquitetura textual e dos níveis procedimentais de análise propostos por Bronckart e Machado (2004), Machado e Bronckart (2005; 2009) e Bronckart (2006; 2008).

²³ “Une science humaine adosse à l’épistemologie interactionniste sociale a besoin de la linguistique, comme nous espérons l’avoir montré. Mais pour conclure avec l’engagement qui a caractérisé cette intervention (et qui pourra peut-être, j’en conviens, paraître presomptueux), nous nous permettrons d’énoncer trois convictions, ou trois conditions d’efficacité de la contribution souhaitée. Accepter d’abord que tous les objets d’une science du langage ont une dimension fondamentalement sémiotique, que le langage et les langues sont avant tout des instruments de création de signification; « mettre la question du sens sous le paillason » a évidemment constitué de ce point de vue une erreur fondamentale. Accepter aussi que la réalité première du langage est d’ordre praxéologique; que le premier niveau empirique de la vie d’une langue est constitué des textes, dans leurs rapports aux activités humaines et à leur contexte, et que toute méthodologie d’analyse doit présenter des lors un caractère descendant, des structures globales vers les structures et entités locales. Reconsidérer enfin, dans une perspective réellement dialectique, les rapports entre les pratiques textuelles empiriques et ces vécus du langage qui constituent la langue personnelle et la langue de la communauté.” (BRONCKART, 2011, p.359)

Iniciamos com a discussão sobre os textos de prefiguração. Para Bronckart (2006, p. 244-245), todo agir ocorre sobre um pano de fundo de ações e atividades já feitas e já avaliadas por meio da linguagem, salientando a preexistência de *modelos de agir*. Esses “modos de fazer” ou estilos de agir podem ser semiotizados nos textos de duas formas distintas: como *textos de prefiguração geral do agir*, que se relacionam com o agir de modo transversal que vão além das características específicas de uma tarefa, e os *textos de prefiguração específica do agir*, que se relacionam com produções para orientar um agir em um quadro profissional determinado, com vistas à adequação e à eficácia, apresentando-se com um caráter *prescritivo*.

A fim de responder às questões de pesquisa propostas, buscamos pela seleção e organização de alguns itens dos Níveis Procedimentais de Análise Textual. De acordo com Bronckart (2009a), primeiramente, destacamos que “todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação, ou mais simplesmente, de leitura” (p. 80), podendo incidir sobre esse texto, três conjuntos de observáveis: a) observáveis de ordem semântica, com a identificação do(s) tema(s) tratado(s); b) observáveis de ordem léxico-sintática, com a análise das modalidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo; e c) observáveis de ordem paralinguística, relacionadas às unidades semióticas não verbais (paratextuais e supratextuais).

O segundo ponto na organização da grade desses procedimentos de análise relaciona-se com o *contexto de produção dos textos*, que pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” de acordo com Bronckart (2009a, p. 93). O autor destaca, em um primeiro plano, alguns pontos de observação: a) o lugar de produção (relacionando-se ao lugar físico em que o texto é produzido); b) o momento da produção (a extensão de tempo de produção); c) o emissor (produtor ou locutor que produz fisicamente o texto); e d) o receptor (pessoas que podem receber concretamente o texto). Em um segundo plano, com foco na “interação comunicativa que implica o mundo social” (2009a, p.94), o autor destaca quatro outros parâmetros: a) o lugar social (escola, família, mídia, exército, interação comercial, etc.); b) a posição social do emissor (dando-lhe o estatuto de enunciador – papel de professor, pai, cliente, superior hierárquico, etc.); c) posição social do receptor (dando-lhe o estatuto de destinatário – papel de aluno, criança, consumidor, subordinado, etc.); e d) objetivo (s) da interação (ponto de vista do enunciador, efeito no destinatário, etc.).

O terceiro ponto na organização dos procedimentos relaciona-se ao *Nível Organizacional*, englobando os *Mecanismos de Infraestrutura* e os *Mecanismos de*

Textualização. Nos Mecanismos de Infraestrutura, direcionamos nosso olhar para o plano global para o conteúdo temático e possível empréstimo de intertextos. Para Bronckart (2009), o intertexto é constituído “pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (p.100). Além dos dois itens citados, englobamos nesse nível ainda os tipos de discursos e mundos discursivos, os tipos de sequência e planificação, além de adicionarmos a análise das funções praxiológicas segundo Filliettaz (2004), prefigurativa, prescritiva e procedimental. Quanto aos *Mecanismos de Textualização*, destacamos a verificação dos conjuntos de organizadores textuais de conexão, os quais, segundo Bronckart (2009a, p. 263), contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática, e os conjuntos de coesão nominal e verbal.

Assim como Machado e Bronckart (2005), a escolha dos segmentos para as análises foi realizada por meio de de uma leitura exaustiva dos documentos a fim de selecionar segmentos que implicassem, do ponto de vista do seu conteúdo, em fontes de orientação ou entendimento dos dois principais pontos de investigação da presente tese, a constituição textual da integração curricular e possíveis orientações do trabalho docente.

A metodologia do caminhar investigativo se repetiu nas duas fontes de dados – legais e pedagógicos. Direcionamos as mesmas questões para essas duas fontes: 1) como a integração curricular se constitui nos textos; 2) como o trabalho do docente (mais especificamente, o docente de LEM) é textualizado.

Como forma de orientação e como um resumo da seleção e organização dos Níveis Procedimentais de Análise Textual que abordaremos nessa tese, desenvolvemos uma exposição organizacional dos procedimentos metodológicos, expostas no quadro 5.

Quadro 5 –Quadro organizacional dos procedimentos metodológicos

ORGANOGRAMA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS						
Corpus Empírico	Textos do entorno precedente ao agir					
CONTEXTO DE PRODUÇÃO						
Contexto físico	Lugar de produção	Momento de produção		Emissor	Receptor	
Contexto Sociossubjetivo	Lugar social	Objetivo da interação		Posição social do enunciador	Posição social do destinatário	
MECANISMOS DE INFRAESTRUTURA						
Plano global – Conteúdo temático						
Intertexto – conjunto de gêneros de textos precedentes utilizados / transformados / reorientados pelas formações sociais contemporâneas						
Tipos de discurso / Mundos discursivos	Discurso interativo / Expor implicado		Discurso teórico / Expor autônomo		Relato interativo / Narrar implicado	
	Narração / Narrar autônomo					
Tipos de sequência / planificação	Sequência Narrativa	Sequência Descritiva	Sequência Explicativa	Sequência Argumentativa	Sequência Dialogal	Sequência injuntiva
Funções praxiológicas (Filliettaz, 2004)	Função prefigurativa		Função prescritiva		Função procedimental	
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO						
Conexão	Organizadores textuais					
Coesão Nominal	Introdução temas / personagens					
Coesão Verbal	Organização temporal e hierárquica (isocronia, projetivo, retroativo					

Fonte: elaboração própria

Para organização dos excertos selecionados e melhor visualização, nomeamos os segmentos de acordo com o documento do qual foram extraídos e a sequência na qual eles são colocados na discussão. Assim, os excertos oriundos da fonte de dados legais são mencionados das seguintes formas:

- Documento Base - nomeados pelas iniciais “DB”. Ex. DB (1), DB (2), DB (3), etc.
- Resolução nº 163 / 2017 – nomeados como “R163”. Ex. R163 (1), R163 (2), R163 (3), etc.

Quadro 6: Nomenclaturas e abreviações das fontes de Dados Legais

Nomenclatura – Fontes de Dados Legais		
Origem	Abreviação	Abreviação + Ordem de Seleção
Documento Base	DB	DB (1), DB (2), DB (3), ...
Resolução nº 163 / 2017	R163	R163 (1), R163 (2), R163 (3), ...

Fonte: elaboração própria

Quadro 7: Nomenclaturas e abreviações das fontes de Dados Pedagógicos

Nomenclatura – Fontes de Dados Pedagógicos		
Origem	Abreviação	Abreviação + Ordem de Seleção
Avaré	AVR	AVR (1), AVR (2), AVR (3), ...
Catanduva	CTD	CTD (1), CTD (2), CTD (3), ...
Presidente Epitácio	PEP	PEP (1), PEP (2), PEP (3), ...
Guarulhos	GRU	GRU (1), GRU (2), GRU (3), ...
Registro	RGT	GRT (1), GRT (2), GRT (3), ...
Votuporanga	VTP	VTP (1), VTP (2), VTP (3), ...

Fonte: elaboração própria

A mesma condução é utilizada para os dados oriundos das fontes pedagógicas – os Planos Pedagógicos de Cursos, como podemos visualizar no quadro 7. Para tanto, selecionamos as abreviações oficiais oriundas dos domínios referentes à localização dos câmpus dos PPCs. Essas abreviações podem ser verificadas nos sites e documentos oficiais, como por exemplo, “AVR” para Avaré e “CTD” para Catanduva.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISES E RESULTADOS

Como exposto anteriormente, a escolha dos segmentos para as análises foi realizada por meio de uma leitura exaustiva dos documentos a fim de selecionar segmentos que implicassem, do ponto de vista do seu conteúdo, em fontes de orientação ou entendimento dos dois principais pontos de investigação da presente tese, a constituição textual da integração curricular e possíveis orientações do trabalho docente. As discussões a seguir reúnem as observações orientadas pelos elementos propostos pelos Níveis Procedimentais de Análise selecionados e pelo propósito de aprofundar nosso entendimento sobre o currículo integrado e o agir docente na Rede Federal.

Optamos por dividir a análise dos documentos em dois grupos. O primeiro grupo referente às fontes legais foi organizado de modo que, cada um dos documentos pertencentes a essa esfera fosse analisado individualmente. Os documentos referentes às fontes pedagógicas, os Planos Pedagógicos dos seis cursos elencados, foram analisados conjuntamente de modo a confrontar diferenças e semelhanças.

5.1 – Análises e resultados dos *Dados Legais*

Conforme exposto anteriormente, os dois documentos selecionados para a composição do corpus empírico relacionados aos dados legais foram:

1. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007);
2. Resolução Estadual nº 163, de 28 de novembro de 2017 – Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;

5.1.1 – O Documento Base

Como primeiro passo, observamos no Documento Base o seu contexto de produção.: lugar, momento, objetivo, emissor / enunciador, receptor / destinatário.

Esse documento foi lançado em dezembro de 2007, pelo Ministério da Educação, por meio de da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sob a coordenação editorial do professor Dante Henrique Moura e redação conjunta com as professoras Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, um ano antes da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O documento tem por objetivo principal consolidar uma ação política de explicitação para a sociedade pública, as instituições e sistemas de ensino, sobre os princípios e diretrizes do Ensino Médio integrado à educação profissional, contextualizando os embates que estão na base de opção pela formação integral, além de apresentar os pressupostos, princípios e diretrizes para a concretização desse projeto político-pedagógico integrado nas instituições que optam por oferecer essa modalidade.

Em referência aos enunciadores, chama a atenção a apropriação da representatividade de um coletivo pelos redatores, os professores Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Em vários momentos, os redatores demonstram que grande parte do texto é resultado de diálogos construídos em seminários, conferências ou grupos de trabalho, destacando as referências em notas de rodapé, como podemos ver a seguir:

DB (1) “Este capítulo foi produzido a partir do texto Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração (Moura, 2006), apresentado na **1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**, realizada em Brasília – DF, no período de 5 a 8 de novembro de 2006, assim como de uma versão revisada do mesmo texto apresentada no âmbito do GT Trabalho e Educação na **30ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu/MG, no período de 7 a 10 de outubro do 2007 (Moura, 2007).” (p.10)

DB (2) “As reflexões aqui apresentadas se baseiam nos artigos publicados no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”; organizado por **Frigotto, Ciavatta, Ramos** (2005) e em texto de **Ramos** (2007), intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido a partir da exposição no seminário sobre Ensino Médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, a ser também publicado em livro organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.” (p.40)

DB (3) “Neste item nos apropriamos das análises desenvolvidas por **Ramos** (2004; 2005; 2007).” (p.43)

DB (4) “Este item está desenvolvido a **Barracho; Moura; Silva; Pereira** (2005) e Moura (2006;2007)” (p.48)

Contudo, em outro excerto, podemos identificar uma espécie de “convite” dos enunciadores destacados anteriormente para que outros exerçam esse papel social. Neste excerto, podemos destacar também a utilização de um auxiliar de modalização deôntica “dever”, apresentando o fato enunciado como necessário para a efetivação do projeto:

DB (5) “Para isso, **todos** devem ser **autores** desse projeto e **sujeitos** de seu desenvolvimento.” (p.53, grifo nosso)

Quanto à relação com o destinatário, não se evidencia um direcionamento claro. No entanto, em alguns momentos, pudemos identificar algumas instâncias às quais esse direcionamento das ações é feito.

DB (6) “No entanto, tal política somente logrará êxito se, para **além dos esforços governamentais**, a **sociedade civil entendê-la** como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto.” (p. 4, grifo nosso)

DB (7) “A intenção é de que a **sociedade civil se comprometa** com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação.” (p. 10, grifo nosso)

DB (8) “É preciso que a **comunidade escolar** se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso.” (p. 53, grifo nosso)

Nos excertos DB (6) e DB (7) identificamos a “sociedade civil” como destinatária das instruções e explicações do documento. Pudemos identificar nesses excertos também, a representação dos produtores sobre os objetivos de sua ação de linguagem: levar a sociedade civil “entender” e “se comprometer” com o projeto apresentado.

Ainda no excerto DB (6), podemos notar a adição de uma outra instância destinatária: “**para além dos esforços governamentais**”. Apesar do núcleo dessa possível ação não residir em um significante de natureza substantiva e sim adjetiva (“governamentais”), podemos interpretar esse como uma instância de comprometimento elementar e primário da política educacional proposta.

No excerto DB (8) o destaque recai sobre a “**comunidade escolar**”. Interpretamos comunidade escolar como todos os envolvidos diretamente com as ações escolares: professores, diretores, coordenadores e demais funcionários, alunos matriculados e frequentes, além de pais e responsáveis. Mais uma vez podemos destacar a utilização de um auxiliar de modalização deôntica “é preciso que”, avaliando o enunciado à luz dos valores sociais como necessário à implementação do projeto.

Na análise dos resultados relativos aos enunciadores e destinatários, podemos verificar que o projeto de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio solicita a participação de várias instâncias e membros. Acreditamos que essa pluralidade denota a importância de se envolver a presença de toda a sociedade em todo e qualquer projeto de iniciativa educacional. Apesar de, constitucionalmente, em seu artigo 205, a Educação ser denominada como direito de todos e dever do Estado e da família, e que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), em nossa realidade diária, ela é ainda vista e tratada como “questão” ou “problema” de “escola” e cabe aos seus envolvidos (profissionais educacionais e alunos), solucionar ou responder a esses questionamentos.

Quanto à configuração global do texto, destacamos a organização do documento em cinco partes:

1) Introdução - narra a origem de produção do documento, os processos e etapas de discussão e a apresentação das demais partes;

2) Capítulo 1 – Panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio: (des)construções a partir da década de 1980 – apresenta os antecedentes históricos que perpassam a Constituinte de 1988, a gênese da LDB, as reformas da Educação Profissional dos anos 90 e os novos panoramas relacionados à integração curricular possibilitados pelo Decreto nº5.154/2004;

3) Capítulo 2 – Por uma Política Pública Educacional de Integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – apresenta as necessidades para a efetivação do projeto que vão, desde a articulação entre as políticas setoriais (MEC, outros ministérios, secretarias, sistemas estaduais e municipais), passando pela necessária formação de um quadro docente próprio, chegando na definição e garantia das fontes de financiamento.

4) Capítulo 3 – Concepções e Princípios – apresenta, como o próprio título, as concepções e princípios que concebem e embasam a política educacional da integração curricular do Ensino Médio e a formação profissional, passando pela formação humana integral, as categorias indissociáveis da formação humana, chegando no trabalho e pesquisa como princípios educativos.

5) Capítulo 4 – Alguns Fundamentos para a Construção de um Projeto Político Pedagógico Integrado – apresenta um resumo das ideias expostas ao longo do documento com destaque para a necessidade de uma construção de uma política educacional coletiva, no qual todos devem ser autores do projeto e sujeitos de seu desenvolvimento.

Essa apresentação da configuração global do documento é significativa pois conseguimos por meio dela identificar uma organização dos discursos e suas conexões com os objetivos de cada parte do documento.

A introdução e o capítulo 1 (*Panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio: (Des)construções a partir da década de 1980*) são marcados por um tipo de discurso narrativo, com sequências descritivas, com a presença constante de frases declarativas, com uma densidade verbal mediada, marcada por verbos relativos aos tempos da história ou dos tempos narrativos (pretérito perfeito, imperfeito do indicativo e o futuro do pretérito do subjuntivo, ressaltando uma organização temporal retroativa, com ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, como podemos observar na sequência:

DB (9) “A discussão sobre as finalidades do Ensino Médio **deu** centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica.” (p. 6, grifo nosso)

DB (10) “O início do século XX **troux**e uma novidade para a educação profissional do país quando **houve** um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.” (p. 11, grifo nosso)

DB (11) “Na esfera educacional, a principal polêmica **continuou sendo** o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que *gasta muito e não faz nada bem feito.*” (p.16, grifo nosso).

DB (12) “Assim, a tentativa de implementar a politécnica de forma universal e unitária **não encontraria** uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.” (p. 24, grifo nosso)

Além das características identificadas, destacamos a presença de organizadores de origem espaço-temporal e de anáforas pronominais e nominais, elementos muito recorrentes na esfera do narrar:

DB (12) “Foi **desse** contexto de conflitos que **resultou** a primeira **LDB, a qual**, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. **Esse fato colocava**, formalmente, um fim na dualidade de ensino.” (p. 13, grifo nosso)

DB (13) “**Essa perspectiva** de formação integral **foi perdendo-se** gradativamente em função **da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente** ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada.” (p.17, grifo nosso)

DB (14) “A combinação **desses fatos** associados à cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência linear entre o *status* social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica destes para os seus detentores, **fez com que houvesse** a proliferação, em uma **expansão sem precedentes**, de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica **inicialmente apresentada**, o que **realmente importava era** o fortalecimento do mercado educacional e isso, **efetivamente, aconteceu.**” (p. 22, grifo nosso)

Os elementos recorrentes da esfera do narrar são relevantes pois podem fornecer informações sobre ordem cronológica dos acontecimentos constitutivos que se pretende reproduzir, além de nos oferecer elementos que nos auxiliam no estabelecimento de relações entre a progressão do processo expositivo e a progressão dos significados constitutivos do conteúdo temático (BRONCKART, 2009^a, p. 314). Os excertos selecionados nos trazem algumas características de localização retroativa sobre a problemática da dualidade entre a educação profissional e propedêutica, fornecendo assim elementos para um processo reflexivo isocrômico e projetivo: o que tivemos, o que temos e o que queremos ter.

Os capítulos 2 (Por uma Política Pública Educacional de Integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e 3 (Concepções e Princípios) apresentam características mais ligadas a um discurso mais teórico, com sequências mais explicativas, com marcada ausência de frases não declarativas, dominância do tempo presente e condicionais (presente e pretérito do subjuntivo), além da ausência de pessoas na primeira e segunda pessoal no singular, como podemos observar nos excertos abaixo:

DB (15) “Esses e outros ministérios **são responsáveis** por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. *Portanto*, ao se pensar no Ensino Médio integrado como política pública educacional **é necessário pensá-lo** também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, *enfim*, **é necessário** buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, **o que implica** essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas.” (p. 29, grifo nosso)

DB (16) “*Outro aspecto* importante que **será potencializado** por uma maior interação entre os sistemas estaduais/municipais e a Rede Federal **é a construção do conhecimento** nessa esfera educacional, *pois* ela **constitui-se** em uma inovação no quadro educacional brasileiro. *Portanto*, **é fundamental que se estrutrem e se fomentem** grupos de investigação nesse campo, os quais **devem surgir** associados aos processos de formação de professores. (p. 31-32, grifo nosso)

DB (17) “A ideia de formação integrada **sugere superar** o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar,

dirigir ou planejar. **Trata-se de superar** a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos **conhecimentos que estão** na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (p. 41, grifo nosso)

Além das características pontuadas, podemos destacar, tanto nos excertos demonstrados, quanto nos seguintes, a presença de múltiplos organizadores de valor lógico-argumentativo (*portanto, enfim, outro aspecto, pois*), de modalizações deônticas e de procedimentos de referência intertextual:

DB (18) “Desse **modo, assume-se como ponto de partida**, que a formação dos profissionais para o Ensino Médio integrado **deve guardar** suas especificidades, **mas também precisa estar** inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica. (p. 34, grifo nosso)

DB (19) “**Ciavatta (2005)**, ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: que é integrar? A **autora remete** o termo, **então**, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, **o que implica tratar** a educação como uma totalidade social, **isto é**, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (p. 41, grifo nosso)

DB (20) “No Ensino Médio, além do sentido ontológico do trabalho, **toma** especial importância seu sentido histórico, **posto que é** nessa etapa da Educação Básica **que se explicita** mais claramente o modo como o saber **se relaciona** com o processo de trabalho, **convertendo-se** em força produtiva (**Saviani, 1987**).” (p. 46, grifo nosso)

No capítulo 4 (Alguns Fundamentos para a Construção de um Projeto Político Pedagógico Integrado) também se enquadra em um discurso mais teórico, contudo, o destaque está no emprego de modalizações que conferem às sequências um caráter injuntivo:

DB (8) “**É preciso** que a comunidade escolar **se convença** da pertinência de implantá-lo e **se mobilize** para isso.” (p. 53, grifo nosso)

DB (21) “Assim, **faz-se necessário** uma ação mais concentrada na escola, **buscando** na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presentes. A premissa **que orienta o projeto do Ensino Médio integrado a educação profissional** é a de **centralizar e aprofundar** o caráter humanista do ato de educar, **desconstruindo** o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre Educação Básica e profissional. (p. 54, grifo nosso)

DB (22) “Assim, pensamos que **a primeira providência** para se implantar o Ensino Médio integrado **é a geração de tempos e espaços docentes** para a realização de atividades coletivas. Por vezes, **pode ser pertinente** a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, **proporcionando** a discussão sobre concepções e políticas, **oportunizando** à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isso, entretanto, não é suficiente. **Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo**. Não obstante, **é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos**, pois os educadores

precisam, no diálogo entre si, **perceber** que um projeto dessa natureza **é necessário e possível** na sua escola; que não é “uma ilusão de intelectuais”, ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão”. (p. 54-55, grifo nosso)

DB (23) “**Para que isso seja possível é preciso**, entretanto, que os gestores nacionais e estaduais **implementem** medidas concretas que **produzam** a confiança por parte dos educadores de que se trata de uma política de Estado.” (p. 55, grifo nosso)

DB (24) “Porém, insistimos que as instituições **não devem esperar** que tais condições sejam plenamente atingidas **para se construir** um projeto político pedagógico em **que se acordem** os princípios e as bases do Ensino Médio integrado à educação profissional, **visando**, com isso, também à busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento. (p. 55, grifo nosso)

Os elementos relativos à esfera do discurso mais teórico, com sequências explicativas e progressão para as sequências injuntivas, localizadas nos excertos dos capítulos 2, 3 e 4 são importantes por nos fornecerem um panorama conceitual e diretivo sobre a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: o que se entende por Educação Integral através de um Currículo Integrado e o podemos fazer para efetivar esse projeto.

O documento é finalizado com uma série de pressupostos que, segundo o seu conteúdo, “devem” ser considerados pelos sistemas e instituições para a elaboração do projeto político-pedagógico do Ensino Médio integrado à educação profissional. Esses pressupostos caracterizam-se, também, por sequências injuntivas, no entanto, com estruturas demarcadas por verbos no infinitivo:

DB (25) “**Não reduzir** a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas **não ignorar** as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.” (p.55, grifo nosso)

DB (26) “**Construir e contar** com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.” (p. 55 -56, grifo nosso)

DB (27) “**Articular** a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.” (p. 56, grifo nosso)

DB (28) “**Considerar** as necessidades materiais dos estudantes, bem como **proporcionar** condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.” (p. 56, grifo nosso)

DB (29) “**Transformar** o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.” (p. 56, grifo nosso)

DB (30) “**Resgatar** a escola como um espaço de memória.” (p. 57, grifo nosso)

Outra questão que podemos averiguar nesses últimos excertos relaciona-se à função praxiológica com base nos estudos de Filliettaz (2004) e Bronckart (2008, p.157). Apesar de

grande parte do texto não apresentar, de maneira diretiva, a descrição de procedimentos a serem seguidos, ele apresenta uma finalidade marcada por uma instância enunciativa (a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica e todos os outros actantes por meio de das vozes dos redatores). O texto também não apresenta os destinatários particulares para os quais podem ser úteis, mas apresenta uma série de receptores coletivos, como elencados anteriormente (“a sociedade civil”, “comunidade escolar”, “os esforços governamentais”). Essas características aproximam o texto mais de uma função prefigurativa do agir, do que prescritiva ou procedimental.

5.1.2 – A textualização sobre o currículo integrado no Documento Base

O Documento Base desenvolve-se em cinquenta e sete (57) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Nessas cinquenta e sete páginas, por meio de uma ferramenta de “Localizar no texto” do programa Adobe Acrobat Reader DC, buscamos pelo tema “currículo” e alcançamos um resultado de quatorze (14) ocorrências.

O objetivo dessa seleção era identificar as temáticas que orbitam o “currículo”, identificando-as e relacionando-as com os significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição do currículo integrado, elencados na figura 10: relação, articulação, integração, produção, intervenção, indissociabilidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, reconhecimento, autonomia, identidade, fortalecimento, colaboração, respeito e pluralismo. Na sequência, podemos observar o resultado dessa seleção já reproduzida com as marcas da análise relacionadas a esses significantes de natureza substantiva codificadores do currículo:

DB (31) “Muitas reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade com o intuito de discutir a proposta de uma política que recuperasse o que o Decreto nº.2.208/97 coíbia, isso é, a possibilidade da **integração** da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo **currículo**.” (p.7, grifo nosso)

DB (32) “É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os **currículos** se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes.” (p. 13, grifo nosso)

DB (33) “Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os **currículos** propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites.” (p. 14, grifo nosso)

DB (34) “Uma delas é a concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e **currículos** distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa).” (p.19, grifo nosso)

DB (35) “Portanto, um plano estratégico e estruturante da política de Ensino Médio **integrado** à educação profissional implica, necessariamente, a cooperação, a **colaboração** e a **interação** com os sistemas estaduais e municipais, quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus **currículos** a partir de suas próprias realidades.” (p.31, grifo nosso)

DB (36) “Enfim, as concepções de **currículo**, a construção e a atualização de Planos Pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que se tem reivindicado e avançado no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das comunidades indígenas, que identificam o Ensino Médio **integrado** como uma necessidade coerente com sua realidade.” (p.32, grifo nosso)

DB (37) “Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no Ensino Médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no Ensino Médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus **currículos** estudos sobre as **relações** entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a Educação Básica.” (p.33, grifo nosso)

DB (38) “O **currículo integrado** organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de **relações** de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (p.42, grifo nosso)

DB (39) “Do ponto de vista organizacional, essa **relação** deve **integrar** em um mesmo **currículo** a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.” (p.47, grifo nosso)

DB (40) “Precisamos discutir, agora, a **integração** de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional. Sabemos que o **currículo** é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais. Defendemos aqui a formação **integral**, plena, completa.” (p.49, grifo nosso)

DB (41) “A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos **curriculares**? Como orientar a seleção de conteúdos no **currículo** da formação **integrada**? A resposta a tais perguntas implica buscar **relacionar** partes e totalidade.” (p.50, grifo nosso)

DB (42) “Estariamos, assim, **relacionando** parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A **interdisciplinaridade** aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do **currículo** e como método de

ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender.” (p.52, grifo nosso)

DB (43) “Com essas questões salientamos que a **integração** de conhecimentos no **currículo** depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente **relações** com o outro.” (p.52, grifo nosso)

DB (44) “A história pouco democrática das **relações** institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do **currículo** na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isso é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do **currículo** para o Ensino Médio **integrado** à educação profissional.” (p.54, grifo nosso)

Com exceção das quatro primeiras ocorrências (31, 32, 33, e 34), que se referem à apresentação do documento, ao processo histórico da dualidade do currículo e à possibilidade de um currículo profissional concomitante, todas as outras ocorrências trazem aspectos relevantes relacionados à constituição ou caracterização do currículo integrado.

Observamos a palavra “currículo” como núcleo sujeito de uma ação, somente no excerto DB (40) quando expressa que “o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos...” e no excerto DB (38) que ressalta “O currículo integrado organiza o conhecimento...”.

Identificamos também no excerto DB (38) a única ocorrência do sintagma nominal “currículo integrado” em todo o documento analisado. Em todas as outras ocorrências, a substantivo “currículo” não aparece posteriormente ou anteriormente marcado pela adjetivação “integrado”, bem como as outras variações relacionadas - “integração”, “integrada”, “integral”, “integrar”.

Assim, observamos, no fenômeno acima ressaltado, um desencontro dos significantes de natureza substantiva relativos à constituição do currículo integrado. Esse desencontro pode apontar para a incipiência do projeto de integração curricular entre a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio.

Contudo, apesar do documento não ofertar uma definição assertiva de “currículo integrado”, de não demonstrar exatamente qual a consistência, a acepção do currículo integrado, ele acaba por fornecer “pistas” de como alcançá-lo, podendo auxiliar-nos na construção de conceitos sobre a integração curricular entre a educação profissional e propedêutica.

Apontamos essas pistas na forma de objetivos com base nos excertos anteriormente selecionados. Assim, interpretamos que, para a implementação de um projeto político

educacional de integração curricular entre a educação profissional e o Ensino Médio, coloca-se como necessário:

- Ofertar uma formação básica e profissional de uma forma mais orgânica;
- Desenvolver cooperação, colaboração e integração entre os sistemas;
- Organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem como um sistema de relações;
- Defender uma formação integral, plena e completa, relacionando partes e totalidades, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade;
- Ter a interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem;
- Adotar uma postura epistemológica cada qual em seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro;

5.1.3 – A textualização sobre o trabalho docente no Documento Base

Como ressaltado anteriormente, o Documento Base caracteriza-se como um documento de estudo inicial de um novo projeto educacional. Assim, as hipóteses levantadas na análise da planificação geral do conteúdo temático era a de que aspectos prescritivos e injuntivos do trabalho docente, possivelmente, não estariam contemplados nesse momento. No entanto, esperávamos a presença de enunciados que caracterizassem um perfil do profissional para agir no contexto currículo integrado do Ensino Médio à educação profissional.

Assim, procedemos de forma semelhante às buscas pela temática do currículo. Por meio da ferramenta “Localizar no texto” do programa Adobe Acrobat Reader DC, buscamos pela temática “professor” por meio de seu radical / semantema “profess” e obtivemos um total de trinta e nove (39) ocorrências. Refizemos o mesmo procedimento, agora com a temática “docente” por meio de do seu radical / semantema “docente” e obtivemos um total de sete (7) ocorrências.

Classificamos os excertos relativos a essas quarenta e seis (46) ocorrências em três grupos de acordo com a temática desenvolvida: formação, estrutura e caracterização. O grupo “formação” engloba excertos relacionados à formação de professores para a atuação no EMI; o grupo “estrutura” relaciona-se à constituição do quadro de corpo docente, condições de

trabalho e políticas públicas; o grupo “caracterização” relaciona-se com o possível perfil e atributos do agir docente.

Assim, obtivemos como resultado: vinte (20) ocorrências cujos excertos relacionam-se com a formação; quinze (15) relacionam-se com a estrutura; e quatro (4) relacionam-se com a caracterização.

Como o objetivo estabelecido aqui é verificar como o trabalho docente é textualizado, obtivemos nos excertos relativos à caracterização, informações mais diretivas e consistentes sobre representações e orientações do agir docente, sendo esses, os excertos selecionados:

DB (45) “Nesse processo educativo de *caráter crítico-reflexivo*, o **professor** *deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social.*” (p. 34, grifo nosso)

DB (46) “Nessa perspectiva, o **docente** *deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento* (Freire, 1996).” (p. 34, grifo nosso)

DB (47) “O **professor** de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa, etc., *podem tentar pensar em sua atuação não somente como **professores** da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.*” (p. 52)

DB (48) “*Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os **professores** se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros.*” (p. 56-57)

Nos excertos destacados, podemos identificar uma série de informações (destacadas em itálico) que apresentam marcas de modalizações deônticas que indicam necessidade ou obrigação, como no excerto DB (45) – “o professor *deve assumir* uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social” e no excerto DB (48) – “*deve ser* uma ação coletiva”.

Os auxiliares de modalização acima destacados, juntamente com a presença de sequências com verbos no infinitivo, conferem a esses excertos um caráter injuntivo e projetivo. Apesar das informações transmitidas não apresentarem instruções diretivas, elas se apresentam modalizadas e direcionadas a um destinatário explícito, o professor, configurando uma função mais prescritiva do agir.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar algumas construções expostas nos excertos DB (45), DB (46) e DB (48) que acabam por reforçar alguns estereótipos relacionados ao agir

docente. Quando o texto traz construções como, o professor *deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social*, ou o professor *deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem*, ou também quando afirmam a necessidade dos professores *se abrirem a inovação*, essas informações parecem ser elencadas a partir do pressuposto que os docentes não possuem um atitude orientada para a responsabilidade social, que são apenas transmissores acrílicos de conteúdo terceirizados ou que são fechados e negam as inovações.

A presente tese assim como tantas outras já defendidas ou em desenvolvimento por professores pesquisadores se apresentam justamente como negação a esses estereótipos – orientados pela nossa responsabilidade social, nos posicionamos criticamente na busca por informações, conhecimentos, metodologias e inovações que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Questionamentos são levantados diariamente e, mesmo com a sobrecarga de trabalho já conhecida da carreira docente, além da falta de incentivo e reconhecimento, esses questionamentos são transformados em ciência.

Assim, adotando procedimentos como os desenvolvidos na seção relativa às textualizações sobre o currículo integrado, o docente no Ensino Médio integrado a educação profissional técnica deve, de acordo com os excertos selecionados:

- Ter um caráter crítico-reflexivo;
- Assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social;
- Posicionar-se criticamente em relação à seleção e produção de conteúdos;
- Assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo de ensino-aprendizagem;
- Ter responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área de conhecimento;
- Pensar sua atuação não somente como professor da formação geral, mas também da formação profissional;
- Conceber o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade;
- Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de permanente recriação;
- Agir coletiva e interdisciplinarmente;
- Abrir-se à inovação, temas e experiências mais adequados à integração;

- Buscar articulações entre áreas de conhecimento, projetos de iniciação científica e componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos de áreas profissionais, entre outros.

5.1.4 – A Resolução N° 163/2017

Como já apresentado inicialmente na seção “O currículo integrado do IF”, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, por meio de seu Conselho Superior, aprova as Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio, em consonância com a LDB e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012.

Como também já antecipado, o ineditismo e a visão exposta por essas diretrizes englobam uma série de referências e elucidações que são fundamentais tanto para a constituição e entendimento dos projetos de curso quanto à organização e estruturação curricular.

As análises da Resolução nº 163 / 2017 seguiram o mesmo percurso de procedimentos adotados para a análise do Documento Base. Iniciamos com seu contexto de produção, englobando local, momento, objetivo, emissor / enunciador, receptor / destinatário.

A Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017, traz a aprovação das Diretrizes para o Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

O documento traz por objetivo normatizar e sistematizar procedimentos para a implantação, implementação e reformulação dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do IFSP.

Após a aprovação e instituição da Rede Federal, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Resolução nº 163 / 2017 apresenta-se como o primeiro documento orientador e diretivo para os cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada dos Institutos Federais de São Paulo, configurando um intervalo de tempo de nove anos entre as duas referências legais.

Resoluções são atos normativos ou administrativos, cujo alcance e efetividade são internos ao órgão expedidor ou a órgãos subordinados. Elas pertencem ao gênero texto de lei e se caracterizam por compor normas de conduta da vida social. Normalmente, apresentam

uma organização estrutural específica compondo-se de títulos, capítulos, seções, artigos e incisos.

Entre as características gerais que marcam a redação desse gênero, para além de seu aspecto estrutural, destacam-se em suas marcas linguísticas o uso de verbos no modo indicativo, principalmente no tempo presente, futuro e infinitivo, configurando seu caráter orientador e normatizador, como podemos observar nos excertos a seguir:

R163 (1) “Este documento **tem** por objetivo normatizar e sistematizar procedimentos para a implementação e reformulação de cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do IFSP” (art. 1º)

R163 (2) “O PPC **materializa** a proposta curricular e sua elaboração **deverá seguir** o modelo vigente do IFSP, sendo aplicadas as modificações necessárias ao atendimento das especificidades do curso.” (art. 11)

R163 (3) “**Elaborar** o PPC, garantindo a ampla consulta e envolvimento da comunidade interna e externa ao câmpus, por meio prioritariamente de audiência pública” (art. 13, §4º)

Além disso, podemos destacar o uso constante de marcas de modalizações deônticas da esfera do “dever”:

R163 (4) “Com vistas ao atendimento dos princípios norteadores desta Resolução, o currículo dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do IFSP **deverá prever:**” (art. 9º)

R163 (5) “Os PPCs **deverão ser** revistos, atualizados e/ou reformulados sempre que se verificar, mediante resultados obtidos pela Comissão prevista no Artigo 13, a defasagem entre o perfil de conclusão, seus objetivos e sua organização curricular, desde que transcorrido o tempo de formação da primeira turma...” (art. 14)

R163 (6) “A estrutura curricular dos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio no IFSP, organizada por meio de seus núcleos estruturantes, **deverá contemplar...**” (art. 16)

De acordo com o Manual de Redação da Presidência da República (Brasil, 2018c, p. 16), a redação de comunicações oficiais e atos normativos, principalmente das esferas de administração pública, devem seguir alguns atributos específicos como clareza e precisão, objetividade, concisão, formalidade e padronização, além da impessoalidade. A impessoalidade remete a questão da abstração da pessoalidade, uma vez que, apesar de toda ação administrativa ser efetuada por meio de um representante na figura de um servidor, o resultado dessa ação deve remeter-se, tão e somente, à vontade estatal. Assim, de acordo com o mesmo Manual, o tratamento impessoal deve decorrer da ausência de impressões individuais de quem comunica, da impessoalidade de quem recebe a comunicação e do caráter impessoal do próprio assunto tratado (Brasil, 2018c, p.20)

Dessa forma, apesar do expediente estar assinado pela figura do Reitor em exercício na época da publicação, o professor Silmário Batista dos Santos, podemos ressaltar, em referência à posição social do enunciador, a figura da Administração Pública, na instância do Instituto Federal de São Paulo.

Tendo como contexto a instância acima referida, consideramos como destinatário, os servidores do IFSP de forma homogênea e impessoal. A esses servidores são orientadas as ações de caráter normatizador e orientador, além das modalidades.

Quadro 8: Representação da configuração global da Resolução nº 163 / 2017

Representação da configuração global da Resolução nº 163 / 2017
CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
Seção I – Do objetivo
Seção II – Dos conceitos e finalidades (artigos 2º e 3º)
Seção III – Dos princípios norteadores (artigo 4º)
CAPÍTULO II – CARACTERÍSTICAS GERAIS
Seção I – Da duração e carga horária (artigos 5º, 6º e 7º)
CAPÍTULO III (VI) – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
Seção I – Do currículo (artigos 8º, 9º e 10º)
Seção II – Do projeto pedagógico do curso (artigos 11, 12, 13 e 14)
Seção III – Da estrutura curricular (artigos 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21)
Seção IV – Do projeto integrador (artigos 22, 23, 24, 25 e 26)
Seção V – Dos estágios (artigos 27, 28, 29 e 30)
Seção VI – Do trabalho de conclusão de curso (artigos 34, 35 e 36)
CAPÍTULO IV (VII) – ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA
Capítulo V (VIII) – Das Disposições Finais e Transitórias

Fonte: Elaboração própria

Quanto à configuração global, demonstrado no quadro 8, o texto se compõe de cinco (5) capítulos, subdivididos em seis (6) seções e quarenta e um (41) artigos, de acordo com o

quadro a seguir. No entanto, o documento apresenta uma inadequação em relação à grafia dos capítulos²⁴. Onde deveria estar redigido “CAPÍTULO IV”, o documento traz “CAPÍTULO VII” e, onde deveria ser o “CAPÍTULO V”, encontramos “CAPÍTULO VIII”.

No capítulo I (Disposições Preliminares), o documento apresenta seu objetivo (normatizar e sistematizar procedimentos para a implantação e implementação e reformulação de cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do IFSP), além de uma série de conceitos, finalidades e princípios norteadores que caracterizam o projeto. Esse capítulo caracteriza pela predominância de um discurso teórico, com planificações de sequências descritivas e explicativas.

O artigo 2º descreve como são considerados alguns conceitos basilares nessa proposta política educacional. São eles: trabalho, ciência, tecnologia, cultura, currículo, integração curricular, pesquisa, extensão, que são reproduzidos integralmente a seguir para assistir melhor nossa análise:

- I. **Trabalho** como realização e produção humana em seu sentido mais amplo, o que inclui a ideia de trabalho como prática econômica, mas não se restringe a ela.
- II. **Ciência** como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
- III. **Tecnologia** como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico, marcada pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
- IV. **Cultura** como processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.
- V. **Currículo** como proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considere vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.
- VI. **Integração Curricular** com seus aspectos filosóficos (integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida), epistemológico (integração entre teoria e prática, considerando os preceitos da interdisciplinaridade e contextualização) e político (como forma de oferta).
- VII. **Pesquisa** como atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.
- VIII. **Extensão** como processo educativo, cultural, científico e tecnológico que promove a integração dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade. (SÃO PAULO, 2017, art. 2º)

²⁴ A inadequação permaneceu identificável e disponível de verificação até o último acesso, ocorrido no dia 15/03/2021, por meio de do link: [Drive IFSP](#).

Na reprodução do artigo, vemos os significantes de natureza substantiva ligados aos seus conceitos por meio de do conector de valor explicativo “como”: trabalho “como” realização e produção humana; ciência “como” conjunto de conhecimentos sistemáticos; tecnologia “como” transformação da ciência em força produtiva ou mediação; cultura “como” processo de produção de expressões matérias, símbolos, representações e significados; currículo “como” proposta de ação educativa; pesquisa “como” atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade; e extensão “como” processo educativo, cultural e científico que promove integração entre instituições e sociedade.

Contudo, o conector de valor explicativo “como” não é utilizado somente no item da “integração curricular”: integração curricular em seus aspectos filosófico, epistemológico e político.

Ainda no Capítulo I, no artigo 4º, o texto destaca nove “Princípios Norteadores” da proposta dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio:

1. Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, com vistas à formação integral do estudante;
2. O trabalho como princípio educativo;
3. A pesquisa como princípio pedagógico;
4. A extensão como ferramenta que possibilita e viabiliza a construção de interações;
5. Organização curricular e práticas pedagógicas que assegurem a integração, a interdisciplinaridade, a diversidade de componentes curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática;
6. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades;
7. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento da interculturalidade, das identidades de gênero e étnico-raciais, suas formas peculiares de organização, da dignidade dos grupos minoritários, dos povos indígenas, quilombolas, das populações do campo, entre outros
8. O atendimento das efetivas demandas de natureza econômica-social dos setores e arranjos socioprodutivos locais;
9. Autonomia e responsabilidade de cada câmpus do IFSP sobre os PPCs.

No Capítulo II (Características Gerais), o documento apresenta a estruturação da duração e da carga horária dos cursos.

O Capítulo III (Organização Curricular) apresenta a predominância de sequências injuntivas que orientam os destinatários na elaboração e no desenvolvimento dos seguintes elementos:

1. Currículo:

R163 (7) “O currículo dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio **deverá fundamentar-se** nos preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP, bem como no previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.”; (art. 8º)

R163 (4) “Com vistas ao atendimento dos princípios norteadores desta Resolução, o currículo dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio **deverá prever...**”; (art. 9º)

R163 (8) “Os cursos **deverão ser organizados** a partir dos eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos...”; (art. 10º)

2. Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

R163 (2) “O PPC materializa a proposta curricular e sua elaboração **deverá seguir** o modelo vigente do IFSP...”; (art. 11)

R163 (9) “Para a elaboração e implementação do PPC, **deverá ser instituída** uma Comissão...”; (art. 13)

R163 (5) “Os PPCs **deverão ser** revistos, atualizados e/ou reformulados sempre que se verificar, mediante resultados obtidos pela Comissão prevista no Artigo 13, a defasagem entre o perfil de conclusão, seus objetivos e sua organização curricular, desde que transcorrido o tempo de formação da primeira turma...”; (art. 14)

3. Estrutura Curricular:

R163 (10) “A estrutura curricular dos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio no IFSP, organizada por meio de seus núcleos estruturantes, **deverá contemplar...**”; (art. 16)

4. Projeto Integrador²⁵:

R163 (11) “O componente curricular Projeto Integrador **deverá ser atribuído** a mais de um professor, com vistas à sua organização e acompanhamento, não se excluindo a necessidade de envolvimento do maior número de professores e áreas do conhecimento possível em seus desenvolvimentos.” (art. 24, §2º)

5. Estágios:

²⁵ Como especificado na própria Resolução nº163 / 2017, art. 23, o Projeto Integrador constitui uma proposta didática e metodológica que visa à contextualização e a articulação dos saberes concernentes aos fundamentos científicos e tecnológicos, na perspectiva da educação integrada e da aprendizagem permanente. É ofertado na forma de uma disciplina atribuída a um ou mais professores e tem como produto educacional a elaboração de relatórios científicos ou o próprio trabalho de conclusão de curso (TCC).

R163 (12) “O estágio **deve manter** consonância com a proposta curricular no sentido de que sejam articulados os conhecimentos desenvolvidos nos ambientes de aprendizagem e ambiente real de trabalho...”; (art. 28)

6. Trabalho de Conclusão de Curso:

R163 (13) “Cada câmpus **deverá avaliar** a pertinência e a relevância do TCC para a formação pretendida pelo curso e, obrigatoriamente, respeitar as especificidades dos estudantes no tocante às características do nível de ensino.” (art. 31)

Assim como já destacamos no Capítulo I, o Capítulo III traz ainda em seu Artigo 15, dentro da seção relativa à “Estrutura Curricular”, uma série de sequências descritivas e explicativas que ligam os significantes próprios dessa seção a seus conceitos por meio de do conector de valor explicativo “como”. Seguem os exemplos:

R163 (14) – “**Componente curricular** *como* o conjunto de conceitos, teorias e práticas pertinentes a determinada área de conhecimento e organizadas nos diferentes ambientes de aprendizagem.” (grifo itálico nosso);

R163 (15) – “**Núcleos estruturantes** *como* forma de organização dos componentes curriculares obrigatórios que objetiva favorecer a integração curricular em seus aspectos filosófico e epistemológico.” (grifo itálico nosso)

R163 (16) – “**Núcleo estruturante** articulador **como** conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo a conhecimento relativo às áreas que compõem a Formação Geral e à habilitação profissional que constituam elementos expressivos para a integração curricular, organizado em componentes curriculares que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade das práticas interdisciplinares.” (grifo itálico nosso)

O Capítulo IV (redigido no documento como “VII) apresenta a organização acadêmica, como ingresso, matrícula e movimentação.

O Capítulo V (redigido no documento como “VIII”) apresenta as disposições finais e transitórias.

5.1.5 – A textualização sobre o currículo integrado na Resolução Nº 163 / 2017

Assim como procedemos na análise do Documento Base, realizamos uma busca pelo tema “currículo” nas dezoito (18) páginas da resolução com o objetivo de identificar e relacionar os significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição do currículo integrado, elencados na figura 10, que podem orbitar o tema currículo (relação, articulação, integração, produção, intervenção, indissociabilidade, interdisciplinaridade,

contextualização, flexibilidade, reconhecimento, autonomia, identidade, fortalecimento, colaboração, respeito e pluralismo).

No entanto, o resultado demonstrou apenas quatro (4) ocorrências que reproduzimos na sequência já com as marcas da análise relacionadas a esses significantes de natureza substantiva codificadores do currículo:

R163 (17) “**Currículo** como proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas **relações** sociais e que considere vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.” (art. 2º, grifo nosso)

R163 (7) “O **currículo** dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio deverá fundamentar-se nos preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP, bem como no previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.”; (art. 8º)

R163 (18) “Com vistas ao atendimento dos princípios desta Resolução, o **currículo** dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada a Ensino Médio do IFSP deverá prever:

- I. A **articulação** entre ensino, pesquisa e extensão;
- II. Estratégias de **integração** entre formação geral e saberes profissionalizantes, evitando a sobreposição de conteúdos;
- III. A valorização das atividades práticas e experimentais como estratégias de promoção do espírito investigativo, crítico e reflexivo;
- IV. A oferta de componentes curriculares optativos com vistas à vivência, aprofundamento e complementação de conhecimentos próprios do curso ou não, podendo, ainda, confluir às especificidades socioculturais ou econômicas regionais ou locais;
- V. O estudo da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena ao longo de todo o currículo, obrigatório enquanto conteúdo sistemático, especialmente, mas não exclusivamente, nos componentes de Arte, História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa.
- VI. A presença dos temas “Processos de envelhecimento, respeito e valorização do idoso”, “Educação Ambiental”, “Educação para o Trânsito” e “Educação em Direitos Humanos”, Gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ainda que não necessariamente apresentados como componentes curriculares devam ser contemplados no currículo de forma transversal e integrada;
- VII. O conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- VIII. O desenvolvimento de atividades culturais e esportivas;
- IX. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, composto pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- X. A educação física integrada à proposta pedagógica da instituição;

R163 (19) “Por constituir prática profissional intrínseca ao **currículo**, o componente curricular Projeto Integrado deve compor a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional, o que não exclui a necessidade de **articulação** com os componentes do núcleo estruturante comum, dada a natureza indisciplinar do componente.” (art. 24, §2º)

Dos excertos reproduzidos, duas ocorrências, R163 (17) e R163 (18), se destacam tendo a temática do “currículo” como núcleo das textualizações. Apesar de não identificarmos nenhuma ocorrência do sintagma nominal “currículo integrado”, entendemos que, por se tratar de um documento específico e orientador para a constituição de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, todas as diretrizes e conceitos expostos buscam por delinear características específicas desse tipo de currículo.

Assim, com o propósito de aprofundar nossa interpretação, selecionamos as principais informações desses dois excertos e as associamos ao contexto de produção do documento. Como resultado dessas relações, podemos depreender o “currículo integrado” como: *uma proposta de ação educativa, organizada a partir de conhecimentos construídos socialmente que integram vivências e saberes de formação geral e profissionalizante, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes, por meio de da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.*

5.1.6 – A textualização sobre o trabalho docente na Resolução N° 163 / 2017

Diferentemente do status do Documento Base, que se caracterizava por ser um documento de estudo inicial de um projeto educacional, a Resolução n° 163/ 2017 é apresentada no panorama dos Institutos Federais de São Paulo nove (9) anos depois da lei que instituiu a Rede Federal, Lei n° 11.892 / 2008, e cinco anos depois da Resolução n° 6 / 2012, que apresentava e definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, a hipótese levantada inicialmente na análise da planificação geral do conteúdo temático do Documento Base, de que os aspectos prescritivos e injuntivos do trabalho docente, possivelmente, não estariam contemplados devido ao ineditismo desse projeto educacional, não se replicava à Resolução n° 163 / 2017.

Nesse intervalo de tempo de dez (10) anos entre os dois documentos analisados nessa pesquisa, vários estudos, diretrizes e resoluções foram desenvolvidas de modo a fomentar as discussões, aprofundar conhecimentos e delinear perfis sobre a política do EMI, com destaque, por exemplo, para as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a Resolução n° 859 / 2013, que aprova a Organização Didática do IFSP, a Resolução n° 866 / 2013, que aprova o Projeto Institucional do IFSP, além do trabalho de pesquisadores como Cardoso (2008),

Regattieri e Castro (2010), Ferretti (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Castro e Regattieri (2013), Ciavatta (2014), Moraes e Küller (2016), entre outros.

Contudo, informações e delineamentos sobre o trabalho docente (bem como o currículo integrado, como vimos na seção anterior) não foram, de maneira ampla ou profunda, tratados no documento analisado.

A Resolução nº 163 / 2017 traz apenas duas (2) ocorrências relacionadas a “docente” e três (3) ocorrências relacionadas a “professor”.

As duas ocorrências relacionadas a “docente” aparecem na Seção II, que apresenta orientações sobre a elaboração dos Planos Pedagógicos de Curso (PPC). Essas ocorrências relacionam-se à quantidade de docentes necessária para elaboração do PCC, expressa no artigo 13, reproduzidas na sequência já com os destaques:

R163 (20) “**Art. 13.** Para elaboração e implementação do PPC deverá ser instituída Comissão, com mandato estendido até a formatura da primeira turma do curso e composta por, no mínimo:

- I. 01 (um) **Docente** vinculado à formação profissional, com atuação na área de oferta do curso;
- II. 01 (um) **Docente** vinculado à formação geral;
- III. 01 Pedagogo (a) ou Técnico (a) em Assuntos Educacionais;
- IV. 01 (um) Representante indicado pela Coordenadoria de Extensão;
- V. 01 (um) Representante indicado pela Coordenadoria de Pesquisa;
- VI. 01 (um) Representante da comunidade externa.”

As três ocorrências relacionadas a “professor” aparecem na Seção IV, que apresenta orientações sobre o Projeto Integrador. As duas primeiras ocorrências relacionam-se ao papel dos professores na atribuição desse projeto, expostas no Artigo 24, parágrafo 2º:

R163 (11) “§2º. O componente curricular Projeto integrador deverá ser atribuído a mais de um **professor**, com vistas à sua organização e acompanhamento, não se excluindo a necessidade de envolvimento do maior número de **professores** e áreas do conhecimento possível em seu desenvolvimento.”

A terceira ocorrência relaciona-se ao Parágrafo Único na mesma Seção IV, sobre a constituição do Projeto Integrador:

R163 (21) “**Parágrafo único:** Garantida a participação da comunidade escolar interna e, se pertinente, externa, na definição do projeto integrador, esse deverá ser aprovado anualmente pelo grupo de **professores** envolvidos no curso, sendo o Coordenador de Curso responsável pelo encaminhamento da proposta à Comissão de Elaboração e Implementação do PPC para elaboração de relatórios previsto no artigo 13, parágrafo 4º, inciso IV desta Resolução.”

Podemos notar que nos dois primeiros excertos (20 e 11), ao professor / docente é atribuído um papel característico de ações institucionais: receber a atribuição de compor uma comissão para a elaboração e implementação de um Projeto Pedagógico de Curso e de um Projeto Integrador.

No excerto R163 (21), aos professores recai a reponsabilidade ativa de avaliação do projeto.

Assim, se considerássemos as textualizações diretamente ligadas à temática do professor, o agir docente englobaria:

- Participação na elaboração de documentos institucionais;
- Participação na implementação de cursos;
- Composição, organização, acompanhamento e avaliação de Projetos Integradores;

Contudo, a partir do momento que esse resultado traz ao “docente” a responsabilidade de participar da “implementação” de cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio, cabe igualmente a ele, a reponsabilidade de compreender e construir suas ações de acordo com os “Princípio Norteadores” (já citados anteriormente) e as finalidades desses cursos, que são expressas pela mesma Resolução nº163 / 2017, em seu artigo 3º:

- I. Promover a formação integral de cidadãos para o mundo do trabalho, de forma que possam compreender, participar e intervir, de modo crítico, nas diversas esferas da vida social, política e cultural, em âmbito regional/local e nacional/global;
- II. Promover a Educação Básica Integrada à Educação Profissional de Nível Médio, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitando o prosseguimento de estudos;
- III. Fomentar e promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio.

Como informado anteriormente, a Resolução nº 163 / 2017 apresenta-se como o primeiro documento orientador e diretivo para os cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada dos Institutos Federais de São Paulo. Nesse panorama, a expectativa era que o documento contemplasse informações mais conceituais e diretivas, principalmente relacionadas ao papel do professor em um contexto educacional inédito. Contudo, o que verificamos foi um apagamento do papel do professor e do seu agir docente, com informações dispostas insuficientes para avaliarmos o texto pelas suas características prefigurativas ou prescritivas.

Apesar das insuficiências relacionadas a Resolução nº 163/ 2017 em relação ao papel do professor, os textos que compuseram a fonte de dados legais trouxeram importantes

contribuições para o entendimento e a investigação de como o currículo integrado e o trabalho docente estão textualizados nos documentos oficiais, bem como outros possíveis desdobramentos. Entre esses desdobramentos, destacamos a necessidade de se atentar para essas “insuficiências” e ocultamentos relacionados ao papel docente. Assim, coloca-se como fundamental a participação de docentes e demais profissionais de Educação dos Institutos Federais nos processos de discussão e elaboração de documentos conceituais, orientadores e diretivos, para que os futuros profissionais que ingressarem no campo de trabalho da Educação Profissional Técnica integrado ao Ensino Médio sintam-se mais apoiados e orientados do que aqueles que sofreram e sofrem com essas ausências.

5.2 – Análises e resultados dos *Dados Pedagógicos*

Como explicitado nos procedimentos metodológicos, a fonte de dados pedagógicos é composta por Planos Pedagógicos de Curso (PPC). De acordo com o Ministério da Educação, por meio de do documento Avaliação de Cursos de Graduação - Instrumento (2006b), os Planos Pedagógicos de Cursos (PPC) são referências de ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica de um determinado campo de saber. Define PPC também como um documento de orientação acadêmica cujo principal elemento dessa orientação é o currículo, concebendo-o como “conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2006b, p.7).

Seixas *et al.* (2013) define PPC como

“(...) um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPCs estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas.” (SEIXAS *et al.*, 2013, p. 114)

Encontramos ainda, em diferentes sites de universidades, definições de PPC como “instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso”²⁶, “documento norteador

²⁶ UNIFESP - [Projeto Pedagógico do Curso \(unifesp.br\)](http://projeto-pedagogico-do-curso.unifesp.br); UNIFAP - [Projeto Pedagógico do Curso \(PPC\) – RELAÇÕES INTERNACIONAIS \(unifap.br\)](http://projeto-pedagogico-do-curso-ppc-relacoes-internacionais.unifap.br); UFMG - [ppc.pdf \(ufmg.br\)](http://ppc.pdf.ufmg.br);

de ação educativa”²⁷, “instrumento de gestão de natureza acadêmica”²⁸ e aquele que “define os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana/cidadã e profissional dos egressos do curso”²⁹.

De acordo com a Resolução nº 163 / 2017, analisada na seção anterior, em seu artigo 11, o PPC materializa a proposta curricular e sua materialização deve seguir um modelo vigente do IFSP, no entanto deve-se aplicar as modificações necessárias ao atendimento das especificidades de cada curso.

A Resolução nº 62 / 2018, que aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em seu artigo 11, explicita que essa materialização deve contemplar perfil desejado para o egresso, conjunto de conhecimentos científicos e culturais, seleção e organização de conteúdos básicos, específicos, optativos e eletivos, abordagens didático-metodológicas, projetos, experiências, estágios como dimensões que comporão a formação do estudante. Outros pontos que devem ser contemplados englobam as diversidades em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração, de raça e etnia e direitos humanos.

Esse mesmo documento orienta, em seu artigo 101, que o PPC deverá explicitar as estratégias de recursos metodológicos e educacionais e das Linguagens e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que serão utilizados no desenvolvimento das atividades pedagógicas e de interação entre estudantes e professores.

De acordo ainda com a Resolução nº 62 / 2018, além de seguir as orientações procedentes da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, de acordo com o artigo 33, o PPC deverá corroborar as regulações pertinentes como:

- I. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;
- II. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT);
- IV. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- V. Regulamentação de Cursos de Formação Inicial ou Continuada com Elevação de Escolaridade;
- VI. Regulamentação de atividades não presenciais nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada;

²⁷ UFG - [Do Projeto Pedagógico do Curso \(ufg.br\)](#);

²⁸ UNB - [Decanato de Ensino de Graduação - Projeto Político Pedagógico do Curso \(unb.br\)](#);

²⁹ UFES - [diretrizes_ppc - 04-10-2016.pdf \(ufes.br\)](#)

VII. Diretrizes nacionais para a realização de estágio curricular supervisionado;

VIII. Regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização de atuação dos profissionais nos conselhos pertinentes.

Como ressaltamos no início do presente capítulo, os Planos Pedagógicos dos seis cursos elencados foram analisados conjuntamente de modo a confrontar diferenças e semelhanças. Também afirmamos que a escolha por analisar os PPCs se justificou por serem os primeiros “documentos orientadores” a que temos acesso quando iniciamos nosso trabalho no Instituto Federal.

5.2.1 – O contexto de produção Planos Pedagógicos de Cursos

Devido ao montante dos documentos analisados, optamos por subdividir as análises e resultados dos Planos Pedagógicos de Cursos em: 1. Lugar social e momento de produção; 2. Papel social dos enunciadores e destinatários; 3. Objetivo da interação; 4. A infraestrutura geral dos PPCs.

5.2.1.1 – Lugar social e momento de produção

Iniciamos a análise pelo contexto de produção dos documentos, mais especificamente, lugar e momento de produção. Foram selecionados os planos de Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio de seis diferentes câmpus, conforme quadro 9.

Quadro 9: Lugar e momento de produção dos PPCs analisados

LUGAR E MOMENTO DE PRODUÇÃO DOS PPCs ANALISADOS	
Lugar	Momento
Avaré	2013
Catanduva	2015
Presidente Epitácio	2015
Guarulhos	2018
Registro	2015
Votuporanga	2015

Fonte: Elaboração própria

Pelo momento de produção, pudemos verificar quais documentos já estavam disponíveis aos câmpus, como forma de orientação para a construção do PPCs. Reiteramos aqui os sete documentos elencados na seção de Procedimentos Metodológicos como o conjunto de textos que regem os atos normativos e procedimentos didático-pedagógicos do IFSP:

1. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007);
2. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes – MEC (2010);
3. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 do CNE/CEB – Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
4. Resolução nº 859, de 07 de maio de 2013 – Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;
5. Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017 – Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;
6. Resolução nº 37, de 08 de maio de 2018 – Construção dos Currículos de Referência para o IFSP;
7. Resolução nº 62, de 07 de agosto de 2018 – Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo;

Sendo o plano do Câmpus Guarulhos o mais recente na cronologia exposta no quadro 9, esse é o único que possuía acesso a todas as informações disponibilizadas pelos documentos na data de sua publicação, ocorrida em dezembro de 2018.

Todos os outros câmpus tinham acesso somente aos quatro primeiros documentos elencados: os três primeiros correspondem a documentos de orientação nacional para toda Rede Federal; o quarto corresponde a um documento de orientação estadual, especificamente sobre a organização didática do IFSP.

Assim, como parte da análise contextual, buscamos verificar se os PPCs utilizaram as informações dos documentos orientadores disponíveis para cada época, ou seja, se ocorre as relações de intertexto. Nosso foco está principalmente no Documento Base (2007) e na Resolução nº 6 / 2012, pois esses têm como característica uma apresentação mais detalhada dos princípios, concepções e orientações. As buscas se estenderam pelos documentos na íntegra, incluindo referências e bibliografias.

Com esse procedimento pudemos verificar quais dos dois documentos foram citados e onde essas citações aparecem, se, no corpo do texto ou nas referências e bibliografias (os

documentos não apresentam uma padronização: alguns optam por “referências” outros por “bibliografia”). Essa busca se justifica na hipótese de que, se na textualização dos PPCs se verificam citações relacionadas a esses dois documentos, poderíamos deduzir que os enunciadores os conheciam e que suas orientações e instruções seriam, de alguma forma, reproduzidas ou contempladas. Esses resultados podem ser visualizados no quadro 10.

Quadro 10: Citação de documentos orientadores nos PPCs

DOCUMENTOS	DOCUMENTO BASE (2007)		RESOLUÇÃO Nº 6/ 2012	
	No corpo do texto	Nas referências / Bibliografias	No corpo do texto	Nas referências / Bibliografias
Avaré	-	-	-	-
Catanduva	-	-	✓	✓
Presidente Epitácio	-	✓	-	-
Guarulhos	✓	✓	✓	✓
Registro	-	-	-	-
Votuporanga	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Pelos resultados demonstrados, verificou-se que três (3) PPCs – Avaré, Registro e Votuporanga – não fazem menção a nenhum dos documentos. O PPC de Catanduva cita a Resolução nº 6/ 2012 tanto no corpo do texto como em sua bibliografia. O PPC de Presidente Epitácio cita o Documento Base somente em suas referências. O PPC de Guarulhos cita ambos documentos em ambas localizações, contudo suas referências / bibliografia dividem-se em duas partes: “Legislação de Referências” (onde se localiza a Resolução nº6 / 2012) e “Referências Bibliográficas (onde se localiza o Documento Base).

5.2.1.2 – Papel social dos enunciadores e destinatários

Quanto à constituição dos enunciadores e destinatários dos PPCs, e suas relações a serem discutidas à frente, destacamos inicialmente o estabelecimento das comissões para

elaboração dos PPCs. O primeiro documento que pontua as instruções para a constituição dessas comissões é a Resolução nº 859, de 07 de maio de 2013, que discute a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Nela, em seu artigo 11, está expresso que a “proposta do PPC dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é construída pelos docentes das áreas envolvidas e pedagogos de cada *campus*, observados os dispositivos legais vigentes e as Orientações Curriculares do IFSP” (p.9, 2013).

Em documento posterior, a Resolução nº 163 / 2017, instrui em seu artigo 13 que, para elaboração e implementação do PPC, uma comissão deverá ser instituída cujo mandato se estenderá até a formatura da primeira turma do curso, e deve ser composta por:

- 01 (um) docente vinculado à formação profissional, com atuação na área de oferta do curso;
- 01 (um) docente vinculado à formação geral;
- 01 (um) pedagogo (a) ou técnico (a) em Assuntos Educacionais;
- 01 (um) representante indicado pela Coordenadoria de Extensão;
- 01 (um) representante indicado pela Coordenadoria de Pesquisa;
- 01 (um) representante de comunidade externa;

Nos PPCs analisados, em todas as comissões aparecem as figuras dos gerentes educacionais, coordenadores de curso ou área e professores da área profissional técnica. O PPC de Registro não apresenta a figura do pedagogo, mas é composto por um técnico em assistente educacional. O PPC de Guarulhos apresenta a comissão mais numerosa, pois, além dos representantes já informados nas outras comissões, o documento traz a participação de um representante de cada disciplina, sendo a única exceção, o representante de Língua Estrangeira Moderna. Nenhum dos PPCs apresentou, em suas comissões, representantes da comunidade externa aos câmpus.

No total dos PPCs analisados, conforme exposto no gráfico 1 a seguir, aproximadamente oitenta e dois por cento (82%) das comissões são compostas por professores, nos oferecendo assim, uma indicação sobre o posicionamento social dos enunciadores.

Gráfico 1: Distribuição de professores nas comissões de elaboração dos PPCs analisados

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos destinatários, os PPCS são elaborados tendo como perspectiva dois contextos.

O primeiro relaciona-se com a descrição apresentada no início dessa seção, um documento de orientação acadêmica, estrutural e reguladora, que deve nortear a ação educativa pedagógica por meio de da definição de princípios filosóficos, políticos, administrativos e técnicos na formação humana, cidadã e profissional. Nesse contexto, as ações são elaboradas internamente, para aplicação e avaliação do câmpus e para o câmpus, ou seja, o documento é constituído por docentes e demais servidores para a organização e orientação de suas próprias ações profissionais.

O segundo relaciona-se com a submissão do documento para a análise em conselhos superiores competentes de forma a acompanhar sua tramitação até a aprovação do curso.

Dessa forma, podemos afirmar que os PPCs são orientados para dois grupos diferentes de destinatários: um externo, formado pelos membros que compõem os conselhos superiores dentro das universidades / instituições e que possuem o poder de aprovação / veto sobre a abertura e oferta de um novo curso, seja ele de nível superior ou técnico; e um interno, formado pelos próprios docentes e demais integrantes de uma universidade / instituição e que se utilizam desses documentos como guias orientadores de suas práticas educativas e de agir profissional, como podemos visualizar na figura 20:

Figura 20: Papéis sociais dos enunciadores e destinatários dos PPCs



Fonte: elaboração própria.

5.2.1.3 – Objetivo da interação

Quanto ao objetivo da interação, a discussão sobre a constituição dos enunciadores e destinatários nos possibilita a inferência de que a constituição dos PPCs possui duplo propósito:

- Apresentar todas as informações necessárias à aprovação e abertura de um novo curso aos conselhos superiores competentes;
- Orientar as ações acadêmicas e pedagógicas na elaboração, condução e avaliação de um curso.

5.2.1.4 - A infraestrutura geral dos PPCs

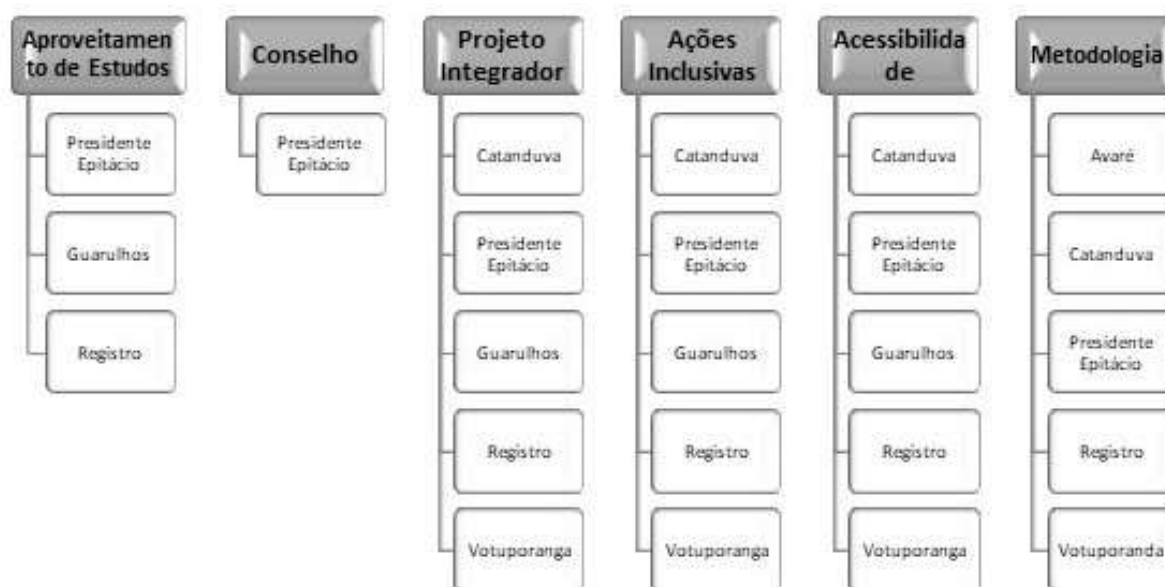
Quanto à configuração global dos textos, os PPCs exibem uma série de seções que se apresentam como constitutivas do gênero, como afirmamos nos Procedimentos Metodológicos. Assim, todos os PPCs analisados apresentam as seguintes seções expostas na figura 21.

Figura 21: Seções estáveis constitutivas dos PPCs analisados

Fonte: elaboração própria

Algumas seções não aparecem com tanta estabilidade e variam em diferentes documentos como podemos verificar na figura 22.

Figura 22: Seções não estáveis constitutivas dos PPCs analisados.



Fonte: elaboração própria.

De todas as seções especificadas nas figuras acima, e como também foi informado nos Procedimentos Metodológicos, a seleção daquelas que seriam foco de nossas análises foi feita com base em dois quesitos: 1º - de acordo com a Instrução Normativa Nº 002, de 14 de maio de 2019, proposta pela Pró-reitora de Ensino do Instituto Federal de São Paulo, que estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica e de Graduação, que estabelece, em seu artigo 19, quais temáticas ou seções deveriam ser priorizadas as discussões; 2º - de acordo com minha experiência inicial na docência em cursos integrados, retomando quais seções apresentavam mais informações que pudessem auxiliar o agir docente.

Assim, retomamos o quadro 4 exposto nos Procedimentos Metodológicos com as seções analisadas e o entendimento de cada uma delas.

Quadro 4: Seções dos Planos Pedagógicos de Cursos selecionados para análise

Seção do PPC	Justificativa
Missão	Relaciona-se com a identidade, finalidade ou propósito fundamental da instituição.
Objetivo Geral	Relaciona-se com as ações que visam ao desenvolvimento dos aspectos educacionais e sociais

	como um todo correlacionado.
Objetivos Específicos	Relacionam-se com as ações que visam ao desenvolvimento de aspectos específicos e correlacionamos ao curso ofertado, de modo que, a realização dos objetivos específicos levam ao alcance do objetivo geral.
Perfil do Egresso	Relaciona-se com o conjunto de características de formação e possibilidades de atuação que se espera que indivíduo tenha desenvolvido ao final de determinada etapa educacional.
Organização Curricular	Relaciona-se com o conjunto de propostas de ações educativas, por meio de de práticas escolares organizadas, a partir de conhecimentos socialmente construídos.
Estrutura Curricular	Relaciona-se com os subsídios organizadores e norteadores da gestão operacional dos espaços e tempos de aprendizagem, por meio de da divisão em componentes curriculares, núcleos estruturantes e partes diversificadas.
Planos de Ensino Componentes Curriculares	Relaciona-se com o conjunto de informações e referências de uma disciplina, destinado aos professores de modo a orientar os objetivos, conteúdos, disponibilidade da carga horária, metodologias, bibliografias, entre outros.

Fonte: elaboração própria

A seção “Missão” refere-se à finalidade geral do IFSP, e como tal se apresenta única em todos os PPCs analisados: “Consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção de conhecimento”.

O segmento exposto aproxima-se da planificação da ordem do expor e pode ser caracterizado como um discurso teórico com a presença de sequências injuntivas.

Assim como a seção “Missão”, o “Objetivo Geral” e os “Objetivos Específicos” também se caracterizam por um discurso teórico da ordem do expor, também com a presença de sequências injuntivas.

Entendendo o “Objetivo Geral” como a finalidade última de um projeto, o resultado final a que se quer alcançar, e os “Objetivos Específicos” como as ações que devem ser desenvolvidas para atingir esse resultado final, no caso de um PPC, esses objetivos (tanto geral quanto específicos) estão diretamente ligados ao perfil do aluno quando egresso. Dessa forma, optamos por compor uma análise do conteúdo temático relacionando essas três seções, fazendo o levantamento das textualizações individuais para posterior correlação.

Para iniciarmos, destacamos o “Objetivo Geral” de cada curso. O primeiro resultado verificado foi de que, apesar de todos os PPCs se referirem a um mesmo curso, eles não se constituem em igualdade. Semelhanças foram verificadas somente entre os PPCs de Catanduva e Presidente Epitácio, como podemos ver nos excertos a seguir:

AVR (1): “este projeto de curso tem como finalidade **formar cidadãos** capazes de *analisar, compreender e intervir na realidade*, visando o bem-estar da pessoa humana, tanto no plano pessoal quanto no coletivo. Para tanto, *buscará desenvolver* a criatividade, o espírito crítico, a capacidade para análise e síntese, o autoconhecimento, a sociabilização, a autonomia e a responsabilidade nos estudantes. Sua formação *deve garantir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos industriais*, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (p.20, grifo nosso)

AVR (2): “**Desenvolver** um conjunto de habilidades e conhecimentos em mecânica, eletrônica, elétrica e computação necessários a fim de *tornar o educando capaz de compreender, projetar e desenvolver* sistemas mecatrônicos, ciente das questões éticas e ambientais, de sustentabilidade e viabilidade técnico-econômica envolvidas nos processos industriais.” (p. 21, grifo nosso)

CTD (1): **Desenvolver o educando nas dimensões individual, social e profissional por meio da integração de conhecimentos da formação geral e de conhecimentos específicos** da área técnica mecatrônica, numa perspectiva responsável, crítica e de permanente atualização e investigação.” (p.13, grifo nosso)

PEP (1): “**Desenvolver o educando nas dimensões individual, social e profissional por meio de formação que integre conhecimentos da formação geral e conhecimentos específicos** da área técnica, numa perspectiva responsável, crítica e de permanente atualização e investigação.” (p.25, grifo nosso)

GRU (1): “**Formar um profissional de nível técnico**, inserido no contexto social e humano, uma realidade de desenvolvimento tecnológico constante, com conhecimentos e experiências que possibilitem *exercer atribuições tais como: projetar, instalar, operar, programar, parametrizar, medir e realizar testes* de equipamentos automatizados ou robotizados, além de *integrar equipamentos mecânicos e eletrônicos*, aprimorando procedimentos de qualidade e gestão referentes a esse segmento, mas principalmente, *contribuindo para que os estudantes possam observar, analisar e incorporar* às suas práticas as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo integrado e articulando a educação profissional com a formação humana.” (p. 24, grifo nosso)

RGT (1): “**Formar profissionais Técnicos em Mecatrônica**, *agregando-lhes* no decorrer do curso os conhecimentos da tecnologia, da ciência e dos processos necessários nos diversos processos de produção e de automação, permitindo-lhes *atuar* na integração coordenada e

simultânea de projetos, fabricação e manutenção de produtos e processos que se relacionam com as áreas da mecânica, eletrônica, controle e automação e computação.” (p.13, grifo nosso)

VTP (1): “Em um Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio o objetivo geral será:

- **Formar o profissional tecnicamente** capaz, proporcionando-lhe uma sólida formação básica, estimulando a autonomia intelectual e a consciência de suas responsabilidades no âmbito econômico, ambiental, social, político e cultural.
- **Capacitar o profissional para atuação** no projeto, construção, administração, operação e manutenção, nas diversificadas áreas da Mecatrônica.
- **Adquirir um conjunto de habilidade** em mecânica, eletrônica e computação necessárias a fim de tornar o educando capaz de compreender e projetar sistemas mecatrônicos.
- **Ser capaz de projetar e desenvolver sistemas mecatrônicos.**” (p.18, grifo nosso)

Nos excertos selecionados, pode-se se verificar a ocorrência de um padrão de desdobramento de “um” objetivo geral para “vários” objetivos gerais. Com exceção do PPC de Votuporanga, que apresenta sua organização já composta por quatro itens iniciados por construções injuntivas com verbos no infinitivo, todos os outros excertos apresentam uma ação principal (destaques em negrito) que é decomposta em ações secundárias (destaques em itálico).

Mais uma vez, com exceção dos documentos de Catanduva e Presidente Epitácio, outra característica observada, relacionada ao conteúdo temático, refere-se à cisão entre educação profissional e base propedêutica e um possível destaque das habilidades de especificidades técnicas: “desenvolver um conjunto de habilidades e conhecimentos em mecânica, eletrônica, elétrica e computação”, “formar um profissional de nível técnico”, “projetar, instalar, operar, programar, parametrizar, medir e realizar testes”, “formar profissionais técnicos em mecânica”, “formar profissional tecnicamente capaz”, “capacitar profissional para atuação”, “adquirir um conjunto de habilidade em mecânica, eletrônica e computação”, “ser capaz de projetar e desenvolver sistemas mecatrônicos”.

Essa característica observada nos documentos revela uma antecipação dos objetivos específicos na textualização do objetivo geral. Muitas das sequências injuntivas são reiteradas nos objetivos específicos como podemos verificar por meio dos excertos na sequência:

AVR (2): “*desenvolver um conjunto de habilidades e conhecimentos em mecânica, eletrônica, eletricidade e computação* necessários a fim de *tornar* o educando capaz de *compreender, projetar e desenvolver* sistemas mecatrônicos, ciente das questões éticas e ambientais, de sustentabilidade e viabilidade técnico-econômica envolvidas nos processos industriais”. (p. 22, grifo nosso)

GRU (2): “- *Possibilitar ao estudante a aquisição de conhecimentos e habilidades que permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa da vida em sociedade, na condição de Técnico em Mecatrônica;*

- *Dotar os estudantes de habilidades que lhe permitam projetar e implementar sistemas na área de mecatrônica;*

- *Formar profissionais com capacidade de planejar, executar e inovar sistemas na área de mecatrônica;*

- *Habilitar o estudante para atuar no mercado de trabalho a partir de uma abordagem que dê relevância à sustentabilidade, ao aproveitamento e à reciclagem de recursos, bem como considere as questões éticas e ambientais pertinentes ao processo industrial;*

- *Permitir aos estudantes a construção de um olhar crítico e ético diante das inovações tecnológicas, compreendendo as relações entre estas e o desenvolvimento da sociedade;*

- *Possibilitar reflexões nas quais teoria e prática, a partir das diferentes áreas do conhecimento, estejam articuladas com os fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica.” (p. 25-26, grifo nosso)*

As textualizações dos objetivos específicos descritos nos PPCs de Catanduva (página 13), Presidente Epitácio (página 26), Registro (página 13) e Votuporanga (página 18) são iguais e se destacam por um fator de diferenciação dos documentos de Avaré e Guarulhos. Na descrição, aparecem não só modalizações injuntivas com verbos no infinitivo ligados à área técnica, mas também relacionados à formação geral:

“- *Promover a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.*

- *Propiciar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.*

- *Favorecer o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*

- *Garantir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

- *Desenvolver um conjunto de habilidades e conhecimentos em mecânica, eletrônica, controle e computação necessários para tornar o educando capaz de compreender, projetar e desenvolver sistemas mecatrônicos, ciente das questões éticas e ambientais, de sustentabilidade e viabilidade técnico-econômicas envolvidas nos processos industriais.”*

Apesar dessa diferenciação nos objetivos específicos desses quatro câmpus, a tendência de valorização de um caráter mais técnico e profissional nos cursos é reiterada na

composição do “Perfil do Egresso”. Todos os documentos descrevem os egressos de acordo com as indicações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: como profissionais técnicos habilitados para atuarem no projeto, execução e instalação de máquinas e equipamentos automatizados e sistemas robotizados, realizar manutenção, medições e testes dessas máquinas, equipamentos e sistemas, programar e operar essas máquinas, observando as normas de segurança, atuar em indústrias, laboratório de controle de qualidade, na gestão da qualidade e produtividade, entre outros.

Contudo, um diferencial é apresentado pelo PPC de Presidente Epitácio. Além do “Perfil do Egresso”, o documento apresenta um “Perfil de Formação”, com descrições relacionadas à formação geral e de base propedêutica, sendo grande parte estruturada na forma de objetivos com verbos no infinitivo, apesar da sequência descritiva e explicativa inicial:

PEP (2) “Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sociopolítica e econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais.

As seguintes habilidades devem ser contempladas na formação dos estudantes:

- a) *conhecer* a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artístico-culturais e científico-tecnológicas;
- b) *conhecer* e utilizar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- c) *construir* e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artístico-culturais;
- d) *compreender* os fundamentos científico-tecnológicos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do conhecimento;
- e) *compreender* a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana;
- f) *selecionar, organizar, relacionar, interpretar* dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões, enfrentar situações-problema e construir argumentação consistente;
- g) *recorrer* aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenções solidárias na realidade, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente considerando a diversidade sociocultural;
- h) *ter* iniciativa, responsabilidade e espírito empreendedor, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, respeitando a diversidade de ideias e ter atitudes éticas, visando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho” (p.27)

Quanto às seções relacionadas à “Organização Curricular”, três PPCs - Presidente Epitácio, Registro e Votuporanga - apresentaram uma mesma estrutura com destaque para sete princípios: intertextualidade, contextualização, desenvolvimento de competências, educação para a cidadania, flexibilização, articulação teórico e prática e integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O levantamento dessas textualizações é apresentado na sequência, juntamente com a informação da localização desses princípios em cada um dos PPCs.

O princípio da “Interdisciplinaridade” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 42), Registro (p.54) e Votuporanga (p.29) como uma visão mais abrangente do conhecimento e que pode possibilitar que diferentes pontos de vista sobre um mesmo conteúdo sejam apresentados aos alunos, buscando aproximação, articulação e comunicação entre as áreas do conhecimento, objetivando superar uma fragmentação do saber no ensino formal.

O princípio da “Contextualização” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 42), Registro (p. 54) e Votuporanga (p. 29) como uma forma de transformação nos aprendizes à medida que os conteúdos escolares se mostram significativos para os alunos, apresentando-se no contexto da vida ou no horizonte profissional dos mesmos.

O princípio do “Desenvolvimentos de competências” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 42), Registro (p. 31) e Votuporanga (p. 24) como uma orientação da organização do Ensino Médio brasileiro em eixos estruturantes baseados nas quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ³⁰. Essas premissas são apresentadas nos documentos na forma de um quadro reproduzido no quadro 11.

Quadro 11: Princípios da Educação por competências de acordo com a UNESCO

APRENDER A CONHECER	Este princípio garante o aprender a aprender e constitui mecanismo para uma educação permanente, fornecendo bases para continuar aprendendo ao longo da vida.
APRENDER A FAZER	O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Consiste essencialmente em aplicar na prática os seus conhecimentos teóricos e, assim, enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e desta no social. É indissociável do “aprender a conhecer”, que lhe confere as bases teóricas, o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação para o mundo do trabalho do educando.
APRENDER A VIVER	Este princípio trata da noção de aprender a conviver com o outro, desenvolvimento do conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão dos conflitos inevitáveis.
APRENDER A SER	Refere-se ao princípio de que a educação representa um processo de desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, preparando-o a elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor e, assim, poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. “Aprender a viver” e “aprender a ser” decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – “aprender a fazer” e “aprender a viver” – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do aluno como pessoa e como cidadão.

Elaboração: Câmpus Presidente Epitácio, Registro e Votuporanga

³⁰ O documento “Educação: um tesouro a descobrir” - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI está disponível em: [Domínio Público - Detalhe da Obra \(dominiopublico.gov.br\)](http://dominiopublico.gov.br)

O princípio da “Educação para a Cidadania” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 43), Registro (p. 32) e Votuporanga (p. 24) como o desenvolvimento de valores éticos de compromisso com a sociedade. Segundo os documentos, ao se perceber a comunidade como parte de si mesmo, e a si mesmo como parte da comunidade, é possibilitado ao estudante um exercício ético em que a busca do bem individual se confunde com a busca do bem comum.

O princípio da “Flexibilidade” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 43), Registro (p. 32) e Votuporanga (p. 25) como princípio chave para adaptação às transformações, o que possibilita ao estudante ampliar as perspectivas de sua prática profissional. Segundo os documentos, a flexibilidade se articula aos princípios de “aprender a conhecer” e ao “aprender fazer”.

O princípio da “Articulação teórico e prática” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 44), Registro (p. 26) e Votuporanga (p. 33) como uma forma de equilíbrio entre os percursos educacionais que se dividem entre o saber acadêmico e o saber prático, de modo a não confinar precocemente os alunos a horizontes profissionais limitados.

O sétimo e último princípio da “Integração entre ensino, pesquisa e extensão” é apresentado nos documentos de Presidente Epitácio (p. 44), Registro (p. 26) e Votuporanga (p. 33) como uma possibilidade de proporcionar ao educando uma formação sólida em que ele obtenha as ferramentas teóricas necessárias para que possa, tanto compreender a realidade em que se insere, quanto agir em prol de mudanças por meio de ações específicas de articulação entre escola-comunidade e o desenvolvimento de projetos.

A Organização Curricular no PPC de Avaré propõe a adoção de uma perspectiva de integração entre formação geral e profissional, a partir do desenvolvimento da interdisciplinaridade, além de atividades de caráter cultural e desportivas (p.26).

O PPC de Catanduva destaca, na Organização Curricular, a promoção de um espaço integrador que assegure a interdisciplinaridade e a articulação teórico-prática e reflexiva dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Específica, com vistas ao rompimento da ênfase dada apenas à dimensão conceitual da formação dos alunos (p. 21).

O projeto de Organização Curricular no PPC de Guarulhos propõe institucionalizar a integração dos conteúdos como elemento central do curso, buscando estabelecer conexões entre os componentes curriculares comuns, específicos, optativos e projetos, em conformidade com as recomendações do Documento Base (2007), a Resolução nº 6 / 2012 e já apresenta as

diretrizes da composição e distribuição da carga horária do curso de acordo a Resolução nº 163/ 2017. Assim, apresenta como diferencial a disposição dos componentes curriculares em três núcleos estruturantes: comum, articulador e tecnológico.

Na análise da textualização dessas seções pudemos verificar uma tendência no uso de organizações sequenciais explicativas e expositivas, relacionadas a um discurso teórico, como exemplificado nos excertos abaixo:

RGT (2): “A organização curricular do Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Médio *está organizada* de acordo com o Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais e, *estruturada* em módulos articulados, com terminalidade correspondente à qualificação profissional de nível técnico identificada no mercado de trabalho. (p. 22)


PEP (3): “O que se pretende na Educação Básica *é* proporcionar ao educando uma formação sólida em que ele *obtenha*, em sala de aula, por meio do ensino propriamente dito, as ferramentas teóricas necessárias para que possa tanto compreender a realidade em que se insere, quanto agir em prol de mudanças por meio de ações específicas de articulação entre escola-comunidade e pelo desenvolvimento de projetos.” (p. 44)

Quanto à “Estrutura Curricular”, verificamos a existência de três modelos estruturantes.

Com exceção de Guarulhos, todos os PPCs organizam a distribuição dos componentes curriculares em período de duração de três (03) anos e em duas grandes partes principais: a “Base Nacional Comum” (organização das disciplinas ligada à Educação Básica) e a “Formação Profissionalizante” (organização das disciplinas ligadas às áreas técnicas e tecnológicas). Além dessas duas grandes partes, apresentam outras duas, “Parte Diversificada Optativa” e “Parte Diversificada Obrigatória”. A “Parte Diversificada Optativa” organiza a oferta de disciplinas que não compõem a carga horária mínima obrigatória do curso, como Língua Espanhola, Libras, Esportes e Linguagem de Artes. A “Parte Diversificada Obrigatória” abriga um único componente curricular, a Língua Estrangeira Moderna – Inglês, como podemos observar na figura 23.

Como já verificamos em outras seções analisadas, no momento de produção do PPC de Guarulhos, a Resolução nº163 / 2017, que aprova as Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio, sistematizando os procedimentos de implantação e reformulação, já havia sido publicada. Assim, puderam se fundamentar nas orientações sobre as modificações na estrutura curricular e na composição e distribuição da carga horária dos cursos.

Figura 23: Estrutura Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio – Câmpus Presidente Epitácio

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Câmpus Presidente Epitácio Criado pela Portaria Ministerial nº 11892, de 29/12/2008 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx											Carga Horária Mínima Obrigatória			
											3933			
											Total Anual de semanas			
											40			
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MECATRÔNICA														
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total horas	
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
		Arte	ART	T/P	1	2	0	2	67	0	67	160	133	
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	0	2	67	0	67	160	133	
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
	CÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	BIO	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
		Física	FIS	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
		Química	QUI	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	CÊNCIAS HUMANAS	História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
		Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
		Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	Parte Divers. Obrigatória	LINGUAGENS	Inglês	ING	T	1	2	2	67	67	67	240	200	
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						28	24	28	933	800	933	3200	2667	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Projeto Integrador	PJI	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67		
	Desenho Técnico	DET	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Tecnologia dos Materiais e Ensaio Mecânicos	TME	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Sistemas Digitais	SID	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Eletricidade Básica	ELB	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Saúde e Segurança do Trabalho	SST	T	1	2	0	0	67	0	0	80	67		
	Análise de Circuitos em Corrente Alternada	ACA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Sistemas Analógicos	SIA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Máquinas e Comandos Industriais	MCI	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Pneumática e Hidráulica	PNH	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Manutenção Mecânica e Usinagem	MMU	T/P	3	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Algoritmos e Programação	ALP	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Resistência dos Materiais	RMA	T	1	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Elementos de Máquinas	ELM	T	1	0	2	0	0	67	0	80	67		
	Comandos Numéricos Computadorizados	CNC	T/P	3	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
	Microcontroladores Aplicados à Robótica	MIR	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
	Controlador Lógico Programável e Redes Industriais	CLP	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	80	67	
Instrumentação e Controles de Processos	ICP	T/P	2	0	0	2	0	0	0	67	80	67		
Empreendedorismo	EMP	T	1	0	0	2	0	0	0	67	80	67		
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						10	14	14	333	467	467	1520	1267	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATORIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)						38	38	42	1267	1267	1400	4720	3933
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)												2667	
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)												1267	
	Carga Horária Total Mínima Obrigatória												3933	
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais			Carga horária			Total Aulas	Total Horas	
	Espanhol Básico		ESB	T	1	2			67			80	67	
	Espanhol Intermediário		ESI	T	1	2			67			80	67	
	Espanhol Avançado		ESA	T	1	2			67			80	67	
	Líbias		LIB	T/P	1	2			67			80	67	
	Esportes		EPT	T/P	1	2			67			80	67	
Linguagens da Arte		LIA	T	1	2			67			80	67		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado											180		
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima											4513		

Fonte: PPC do Curso Técnico de Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio – Câmpus Presidente Epitácio.

Assim, o PPC de Guarulhos, como podemos observar na figura 24, organiza a distribuição dos componentes curriculares em um período de duração do curso de quatro (04) anos em três principais núcleos: Núcleo Estruturante Comum, Núcleo Estruturante Articulador e Núcleo Estruturante Tecnológico. O Núcleo Estruturante Comum reúne os componentes curriculares relativos às quatro áreas da Formação Geral – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O Núcleo Estruturante Tecnológico reúne os componentes curriculares de formação profissionalizante. O Núcleo Estruturante Articulador engloba componentes que são compostos de conhecimentos articulados entre uma ou mais disciplinas. Um exemplo de um componente curricular articulador é chamado “Ética e Relações Humanas”, que envolveria as disciplinas de Filosofia, Biologia e Estudo das Organizações e apresenta o seguinte conteúdo de articulação:

O componente curricular será ofertado no quarto ano. Originou-se da articulação de conteúdos oriundos das áreas de ciências humanas e ciências da natureza, sobretudo dos componentes curriculares de Filosofia e Biologia. Com o conhecimento prévio de conceitos e conteúdos apreendidos nos anos anteriores no componente curricular de filosofia, o discente terá agora a possibilidade de adentrar no campo de reflexão axiológica dos valores que permeiam as relações humanas, em particular aqueles inerentes à educação, ao mundo do trabalho e às práticas profissionais e científicas. Propõe uma reflexão acerca das conquistas, mas também dos perigos que permeiam o desenvolvimento da ciência e da técnica, tanto para o ser humano quanto para o meio ambiente. O componente curricular de Ética e relações humanas está ainda intimamente relacionado à área técnica e ao exercício profissional na medida em que busca promover no discente a compreensão de que uma cultura ética, sobretudo aquela voltada à alteridade, é necessária à vida, tanto no que se refere às relações pessoais, quanto no exercício das práticas e relações profissionais. (p. 35)

O “Plano de Ensino dos Componentes Curriculares” compõe a última seção a ser contemplada na análise na infraestrutura geral dos PPCs. Como exposto no quadro 4, entendemo-lo como um conjunto de informações e referências de uma disciplina, destinado aos professores, de modo a orientar os objetivos, conteúdos, disponibilidade da carga horária, metodologias, bibliografias, entre outros.


Nosso interesse nessa pesquisa se direciona aos planos do componente curricular “Língua Inglesa”. Selecionamos os planos referentes ao primeiro ano de oferta da disciplina com foco em três partes específicas: ementa, objetivos e conteúdo programático. A escolha dessas partes específicas se deu por serem aquelas que fornecem as informações iniciais ao professor que acessa esses planos. Quando esse necessita aprofundar suas buscas, recorre às outras seções como referências e bibliografias. Na sequência, apresentamos, nas figuras 25 e 26, um exemplo de um plano de ensino do Câmpus Avaré.

Figura 24: Estrutura Curricular do Curso de Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio – Câmpus Guarulhos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Câmpus Guarulhos Criado pela Portaria Ministerial nº 2.113, de 06/06/2008 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx													Carga Horária Mínima Obrigatória		
													3469		
													Total Anual de semanas		
													38		
													Previsão 1ª oferta		
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MECATRÔNICA															
ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais				Carga horária				Total Aulas	Total Horas	
					1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª			
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	LIP	T	1	2	2	2	4	63	63	63	127	379	316	
	Arte	ART	TIP	1	2			2	63			63	151	126	
	Educação Física	EFI	TIP	1	2	2			63	63			151	126	
	Inglês	ING	TIP	1	2	2	2		63	63	63		227	189	
MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	2	2	4	127	63	63	127	456	390	
	Biologia	BIO	TIP	1	2	2	2		63	63	63		227	189	
	Física	FIS	TIP	1		2				63			76	63	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	QUI	TIP	1	2	2	2		63	63	63		227	189	
CIÊNCIAS HUMANAS	História	HIS	T	1	2	2			63	63			151	126	
	Geografia	GEO	T	1	2	2	2		63	63	63		227	189	
	Filosofia	FIL	T	1		2	2		63	63			151	126	
	Sociologia	SOC	T	1		2	2			63	63		151	126	
FORMAÇÃO GERAL - Sub Total I					20	22	16	18	694	693	441	317	2574	2145	
NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR	Eletrodidática Aplicada	ELA	TIP	1	2				63				76	63	
	Mecânica Clássica	MCL	TIP	1	2				63				76	63	
	Tópicos de História da Indústria de São Paulo	THI	T	1			2					63	76	63	
	Trabalho e Sociedade	TSO	T	1			2					63	76	63	
	Ética e Relações Humanas	ERH	T	1			2				63		76	63	
	Práticas Corporais, Expressão e Cultura	PCO	TIP	2			2				63		76	63	
	Estudo das Organizações	EDO	TIP	2			2				63		76	63	
FORMAÇÃO ARTICULADORA - Sub Total II					4	0	4	6	126	0	189	126	520	441	
NÚCLEO ESTRUTURANTE TECNOLÓGICO	Tópicos de Projeto Mecânico	TPM	TIP	2		2				63			76	63	
	Desenho Técnico	DTE	P	2	2				63				76	63	
	Laboratório de Fabricação Mecânica	LFM	P	3			4				127		152	127	
	Laboratório de Eletrodidática Aplicada	LEA	P	2	2				63				76	63	
	Laboratório de Manufatura e Robótica	MRI	P	2			2					63	76	63	
	Eletrônica Analógica e Digital	EAD	T	1		2				63			76	63	
	Laboratório de Eletrônica Analógica e Digital	LAD	P	2		2				63			76	63	
	Automação Hidráulica e Pneumática	AHP	P	2			2				63		76	63	
	Automação e Robótica	AUT	TIP	2			2					63	76	63	
	Lógica de Programação e Microcontroladores	LPM	P	2			2				63		76	63	
Projeto Integrador em Mecatrônica	PIM	TIP	2		2	2	2		63	63	63	227	189		
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE - Sub Total II					4	8	10	6	126	252	316	189	1060	883	
Sub Total I + Sub Total II					28	30	30	22	946	945	946	632	4163	3469	
PARTE DIVERSIFICADA ELETTIVA	Componente Curricular Eletivo	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais				Carga Horária				Total Aulas	Total Horas	
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais				Carga Horária				Total Aulas	Total Horas	
	Espanhol	ESP	TIP	1		2				63			76	63	
	Língua	LIB	TIP	1		2				63			76	63	
Estágio supervisionado obrigatório/optativo															
Total de Aulas Semanais (Aulas de 45 ou 50 minutos)															4163
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATORIA	Núcleo Estruturante Comum + Núcleo Estruturante Articulador														2586
	Núcleo Estruturante Tecnológico + Projeto Integrador + Núcleo Estruturante Articulador														1513
	Carga Horária Total Mínima Obrigatória														3469
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima														3756

Fonte: PPC do Curso de Técnico de Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio – Câmpus Guarulhos

Figura 25: Plano de Ensino do componente curricular Língua Inglesa do Câmpus Avaré – 1º ano – parte I

		CAMPUS Avaré	
PLANO DA DISCIPLINA			
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio			
Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Inglês			
Ano/ Semestre: 1º ano		Código: LEM	
Total de aulas: 80		Total de horas: 67	
2- EMENTA:			
A língua inglesa como língua franca, idioma universal e acesso a informação e a bens científicos e culturais da humanidade; tipos e gêneros de texto em inglês; estratégias de leitura; marcas linguísticas e tipográficas; morfologia e sintaxe da língua inglesa; estratégias de aprendizagem; linguagem publicitária; trocas interculturais.			
3- OBJETIVOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua inglesa como idioma universal irrestrita a espaços geográficos específicos e como meio de ampliação de acesso à cultura, informação e conhecimento. • Realizar escolhas linguísticas conscientes; • Entender as diversas maneiras de organizar, categorizar, expressar e interpretar a experiência humana através da linguagem em razão de aspectos sociais e/ou culturais; • Posicionar-se como usuário ativo da língua inglesa dentro do cenário brasileiro; • Proporcionar um ambiente de exposição linguística em inglês e, portanto, de insumo na língua alvo; • Proporcionar insumo escrito com o apoio de textos autênticos; • Proporcionar oportunidades de ampliação de vocabulário em inglês; • Vivenciar práticas de fala, escuta, escrita e, predominantemente, de leitura em língua inglesa; • Conhecer e instrumentalizar estratégias de leitura visando a compreensão de significados em níveis diversos; • Conhecer e instrumentalizar estratégias de aprendizagem para aprimorar experiências com a língua e facilitar a busca por informação e cultura; • Conhecer regularidades morfológicas e sintáticas da língua inglesa que auxiliem na compreensão de significados por dedução; 			
4- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:			
<ul style="list-style-type: none"> • História da língua inglesa e da língua portuguesa e a evolução das línguas através do tempo e de influências interculturais; • A língua inglesa como língua oficial, segunda língua e língua estrangeira em cenários geográficos diversos; • Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna; • A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira; • A língua inglesa no Brasil; • Leitura prática e análise teórica dos textos informativos, persuasivos e de entretenimento; • Leitura prática e análise teórica das modalidades argumentativa, narrativa e descritiva; • Leitura e exploração de itens linguísticos, estrutura textual e marcas tipográficas em gêneros tais como anúncios publicitários, cartas entre intercambistas, seções de jornal impresso e catálogos turísticos; • Emprego de estratégias de leitura; • Sintaxe da língua inglesa: ordem de palavras em sintagmas verbais e sintagmas nominais; 			

Fonte: PPC do Curso Técnico de Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio - Câmpus Avaré.

Figura 26: Plano de Ensino do componente curricular Língua Inglesa do Câmpus Avaré – 1º ano – parte II

<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre a sintaxe da língua portuguesa e da língua inglesa; • Regularidades morfológicas: adjetivos e a variação de grau; a variação de número em substantivos; a variação de tempo e pessoa em verbos; desinências e afixos; regularidades na formação de palavras por meio de combinação de radicais, prefixos e sufixos. • Pronomes relativos; • A voz passiva reduzida em manchetes de jornal; caso participio dos verbos.
<p>5- AVALIAÇÃO A avaliação será realizada de forma contínua e paralela, com a aplicação de atividades diagnósticas, formativas e somativas, e com a utilização de instrumentos diversificados.</p>
<p>6- METODOLOGIA: A metodologia de ensino se organizará em torno de aulas dialógicas e contextualizadas, buscando aproximação com o cotidiano dos estudantes. A sistematização dos conteúdos trabalhados ocorrerá por meio da audição, conversação, leitura e produção de textos e/ou apresentações com recursos multimídia.</p>
<p>7- BIBLIOGRAFIA BASICA: MUNHOZ, R. Inglês Instrumental: Estratégias de leitura. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 1. MUNHOZ, R. Inglês Instrumental: Estratégias de leitura. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 2. SANSANOVICZ, N. B.; MORAES, M. C. P.; AUN, E. Inglês para o ensino médio – volume único. Saraiva. São Paulo: 2003.</p>
<p>8- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: KERN, R. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. FINI, Maria Inês. Inglês (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino. São Paulo: SEE, 2008. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p>

Fonte: PPC do Curso Técnico de Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio - Câmpus Avaré.

A seção “ementa” pode ser definida como um conjunto de apontamentos ou resumos de um conteúdo conceitual ou procedimental, apresentado de modo objetivo, claro e conciso ao seus destinatários.

A leitura de uma ementa pode nos propiciar uma visão geral do propósito da oferta de uma disciplina, além de indicar um itinerário para a elaboração dos objetivos e seleção dos conteúdos.

Nos PPCs selecionados, as ementas do componente curricular Língua Inglesa aparecem textualizadas de diferentes formas. Nos PPCs de Registro e Votuporanga, as ementas apresentaram aspectos mais ligados a uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos, por meio de de textualizações marcadas por frases nominais curtas, com predominância substantiva, conforme demonstrado pelos excertos na sequência:

RGT (3): “2 – EMENTA: Aprimoramento das quatro habilidades da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever). Introdução ao conceito de gêneros textuais. Prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e

discursivos característicos. Estudo e análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa. Estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral. Estudo, discussão e análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos. Reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.” (p. 102)

VTP (2): “2 – EMENTA: Contexto de usos da língua inglesa. Gêneros para leitura e escrita em língua inglesa. Reconhecimento das variáveis linguísticas da língua inglesa. Vocabulário. Tempos Verbais.” (p. 84)

A ementa do PPC de Avaré e de Presidente Epitácio também apresentaram as mesmas características de Registro e Votuporanga, mas com dois aspectos adicionais. O primeiro relaciona-se com a exposição de uma espécie de “visão” de ensino de língua e, o segundo, a inclusão de aparentes temáticas a serem discutidas (cinema e literatura), como podemos observar a seguir:

AVR (3): “2 – EMENTA: *A língua inglesa como língua franca, idioma universal e acesso à informação e a bens científicos e culturais da humanidade*; tipos e gêneros de texto em inglês; estratégias de leitura; marcas linguísticas e tipográficas; morfologia e sintaxe da língua inglesa; estratégias de aprendizagem; *cinema e literatura* em língua inglesa.” (p. 75, grifo nosso)

PEP (4): “2 – EMENTA: A disciplina *contempla as quatro habilidades da língua inglesa – ouvir, falar, ler e escrever*. Para seu aprimoramento, introduz o conceito de gêneros textuais; a prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos; o estudo e a análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa; as estratégias retóricas e na escrita e na expressão oral; o estudo, a discussão e a análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos e a reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.” (p. 111, grifo nosso)

Na ementa de Guarulhos também pudemos observar a apresentação de uma visão de língua (“instrumento de comunicação interpessoal e acesso à informação e à comunicação internacional”) além de destacar a importância do aspecto da multiculturalidade do inglês. No entanto a ementa trouxe um conceito de “proficiência básica no inglês”, sem, contudo, explanar o que seria esse entendimento de proficiência.

GRU (3): “2- EMENTA: O componente curricular aborda a aquisição de *proficiência básica no inglês* e o desenvolvimento da língua como *instrumento de comunicação interpessoal e acesso à informação e à comunicação internacional*. Promove a conscientização do contexto de cidadania global, respeitando aspectos étnicos e multiculturais como agentes da interação entre membros de culturas que se comunicam em inglês tanto como língua estrangeira como anglófonos nativos.” (p. 49, grifo nosso)

Diferente das outras ementas apresentadas, o documento de Catanduva não apresentou uma lista nominal de conteúdos, nem uma visão de língua, mas uma orientação mais procedimental ou metodológica da disciplina:

CTD (2): “2 – EMENTA: O componente curricular *trabalhar o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita por meio de da interpretação de textos*, a partir do conhecimento prévio do aluno em língua inglesa, com a utilização do suporte da língua portuguesa.” (p.72, grifo nosso) ³¹

Quanto aos objetivos dos planos de ensino, observamos uma diferença entre os documentos de Avaré, Presidente Epitácio e Guarulhos e entre os de Catanduva, Registro e Votuporanga.

Os PPCs de Avaré, Presidente Epitácio e Guarulhos apresentaram um conjunto de objetivos gerais que são reproduzidos igualmente, independente do ano a que se refere a ementa: do primeiro ao quarto ano do EMI. Aparecem textualizados com verbos no infinitivo, organizados em itens ou justificados e separados por ponto e vírgula, como podemos exemplificar por meio de do excerto de Presidente Epitácio:

PEP (5): Estimular o estudo e compreensão da língua inglesa por meio de de leitura que propicie o entendimento de textos diversos; conhecer as estruturas básicas da língua inglesa e suas funções; possibilitar condições para a tradução de textos extraídos de jornais, revistas e sites especializados, *dando ênfase para artigos relacionados à informática.*” (p. 111, grifo nosso)

A escolha pela reprodução desse excerto se deu também por apresentar um diferencial em relação aos outros cinco documentos analisados. O excerto de Presidente Epitácio é único que fez alguma menção à temática da área técnica ou profissional, quando exprime “ênfase para artigos relacionados à informática”.

Os PPCs de Catanduva, Registro e Votuporanga apresentaram objetivos específicos para cada ano de curso, estando esses diretamente ligados aos conteúdos programáticos, como podemos observar no exemplo de Catanduva, por meio da figura 27:

³¹ O excerto foi reproduzido como estava no original.

Figura 27: Objetivos e conteúdo programático – PPC Catanduva

<p>3-OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações explícitas e implícitas em textos diversos; • Localizar cognatos e fazer inferência lexical; • Analisar a aplicação da terminação <i>-ing</i>; • Compreender o sentido de marcadores discursivos; • Analisar sintaticamente o uso de preposições e pronomes; • Produzir textos aplicando diferentes tempos verbais.
<p>4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de Leitura: compreensão de informações explícitas em um texto, localização de cognatas, compreensão dos pontos principais de um texto, inferência lexical, análise de vocabulário desconhecido; • Estruturas Gramaticais: Some use of ING - Progressive form of verbs, verbs after prepositions, adjective, noun; linking words: addition, contrast, consequence, condition, time; simple present, simple past, future; prepositions; passive voice; relative pronouns; possessive adjectives and pronouns; imperatives; adverbs; participles.

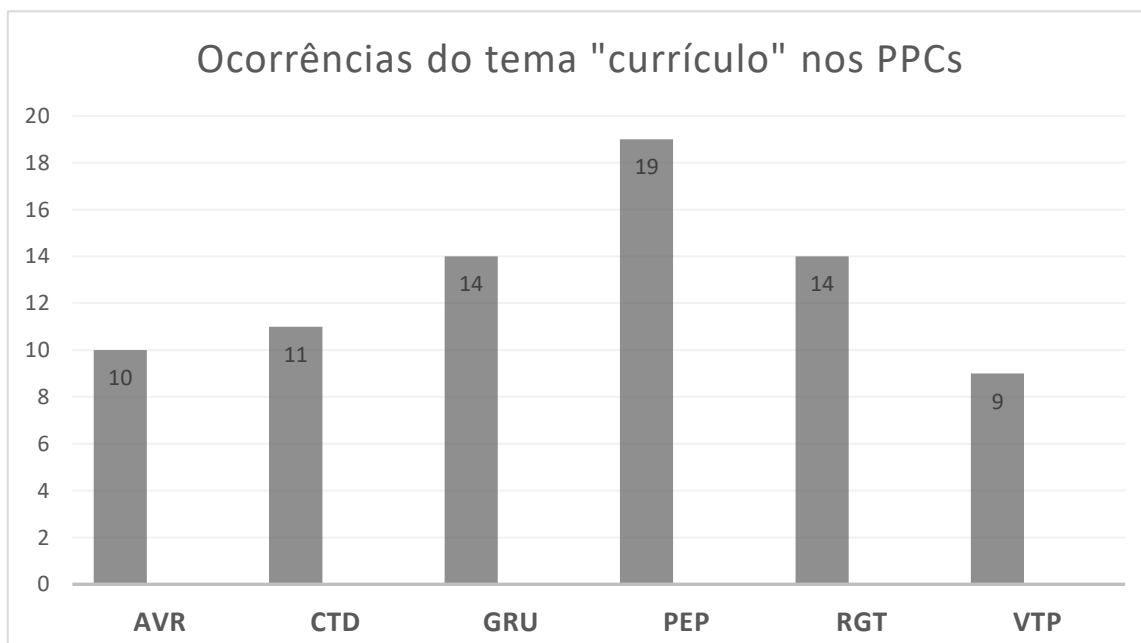
Fonte: PPC do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica - Câmpus Catanduva

Quanto aos conteúdos temáticos, como já antecipado acima, todos os PPCs apresentam em seus conteúdos programáticos aspectos específicos da Língua Inglesa, sejam eles linguísticos ou culturais. Não conseguimos visualizar conteúdos, competências ou temáticas gerais que de alguma forma se articulem com a área técnica profissionalizante em prol do entendimento de uma integração curricular.

5.2.2 – A textualização sobre o currículo integrado nos PPCs

Assim como procedemos nos documentos anteriores, buscamos pelo tema “currículo”, com o auxílio da ferramenta “Localizar no texto” do programa Adobe Acrobat Reader DC, em todos os seis PPCs analisados. Como também já informado, o objetivo dessa seleção era identificar as temáticas que orbitam o “currículo”, identificando-as e relacionando-as com os significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição do currículo integrado, elencados na figura 10: relação, articulação, integração, produção, intervenção, indissociabilidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, reconhecimento, autonomia, identidade, fortalecimento, colaboração, respeito e pluralismo.

Dessa busca, identificamos setenta e sete (77) ocorrências distribuídas conforme o gráfico 2:

Gráfico 2: Ocorrências do tema “currículo” nos PPCs analisados

Fonte: elaboração própria

Como era esperado, a maioria das ocorrências que apresentaram aspectos expressivos relacionados à constituição ou à caracterização do currículo integrado situam-se nas seções “Organização Curricular”. Contudo, excertos com informações relevantes foram verificados também na “Justificativa e Demanda de Mercado” e “Projeto Integrador”.

Tanto na análise da planificação geral do conteúdo temático quanto na análise das ocorrências específicas sobre o currículo integrado, um resultado em específico se destacou: nas mais de mil e cem páginas (1170 exatamente) resultantes da reunião dos seis Planos Pedagógicos de Cursos examinadas, a construção temática “currículo integrado” não apareceu nenhuma vez. Já a construção temática “integração curricular”, ocorre somente em três (3) momentos no PPC de Guarulhos – o documento mais atualizado de acordo com a temporalidade dos momentos de produção.

Os documentos que apresentaram informações mais relevantes e expressivas para a orientação do trabalho pedagógico sobre os conceitos que envolvem a temática currículo integrado, foram aqueles que apresentaram uma mesma estrutura de “Organização Curricular” baseada em sete princípios e o PPC do Câmpus de Guarulhos.

Como já antecipado na seção de “Infraestrutura Geral”, os PPCs de Presidente Epitácio, Registro e Votuporanga destacaram os princípios de intertextualidade, contextualização, desenvolvimento de competências, educação para a cidadania,

flexibilização, articulação teórico e prática e integração entre ensino, pesquisa e extensão como bases para a integração entre formação geral e profissional.

Comparamos esses princípios com os significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição do currículo integrado, expostos na figura 10, na seção “O Currículo Integrado do IF”, e o resultado pode ser visualizado no excerto a seguir:

PEP (6): “O currículo proposto para esse curso está sendo construído na perspectiva da integração entre formação geral e profissional. Essa integração está baseada em sete importantes princípios: **interdisciplinaridade**, **contextualização**, desenvolvimento de competências, educação para a cidadania, flexibilidade, **articulação** teórico e prática, e **integração** entre ensino, pesquisa e extensão.” (p. 38) organização curricular

Outro resultado significativo relaciona-se com o reconhecimento que o currículo dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio é fragmentado e dual. Apesar das muitas tentativas de justificar a integração curricular, o que identificamos foram textualizações que reafirmam esse caráter dual e fragmentado, como podemos ver nos excertos a seguir.

No excerto de Avaré, na sequência: podemos notar a afirmação da existência de “duas dimensões do currículo”, a formação profissional e a base geral, realçada pelo organizador textual “entre”, sendo o “diálogo” como proposta de integração:

AVR (4): “desenvolveram a matriz curricular com adaptações que contemplassem as necessidades específicas da área de formação profissional sem, no entanto, prejudicar a Base geral da formação neste nível de ensino. Trata-se de concretizar a proposta como um curso Integrado, a partir de **um diálogo real entre essas duas dimensões do currículo.**” (p.37)

No excerto de Catanduva, a seguir, também podemos contemplar o reconhecimento da dualidade e fragmentação, no entanto, esses se estendem também à divisão entre teoria e prática. Outro ponto de destaque desse excerto está na elipse do sujeito “currículo”. O tema não aparece como núcleo visível do sujeito da oração, mas por estar locado dentro da seção “Organização Curricular”, podemos inferir mediante análise dos mecanismos textuais de coesão verbal:

CTD (3): “A matriz curricular para o Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio foi organizada de modo a assegurar o que preconizam os dispositivos: Resolução CNE/CEB nº2, de 30 de janeiro de 2012, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e os PCNs. **Foi concebido** de modo a promover um **espaço integrador** que assegure a **interdisciplinaridade** e a Inter **articulação teórico-prática e reflexiva** dos componentes curriculares da **Base Nacional Comum** e da **Parte Específica**, com vistas ao **rompimento** para com a ênfase na dimensão apenas conceitual da formação dos alunos.” (p. 21) – há uma elipse do sujeito

As características ligadas a essa dualidade e fragmentação podem ser inferidas também a partir das concepções acerca do “Projeto Integrador”. Alguns PPCs parecem ver nesse projeto um “espaço”, uma oportunidade de integração, como podemos visualizar no exemplo de Catanduva a seguir:

CTD (4): “os currículos oferecidos no IFSP deverão prever o Projeto Integrador que **compreende os espaços de ensino e aprendizagem** que **articulem a interdisciplinaridade** do currículo com as ações de **pesquisa e extensão** de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica”. **O princípio de que a Educação Profissional tem como referência o mundo do trabalho** subsidiará docentes e alunos para a elaboração de projetos que permitam compreender o **trabalho como princípio educativo e não apenas como redução de mão de obra.**” (p. 127) projeto integrador

O PPC de Guarulhos, apesar de também sinalizar alguns aspectos ligados à fragmentação e a um caráter dual de currículo, com podemos constatar no uso do conectivo “entre” na construção “*entre* formação geral e específica”, ele indica um aspecto de unicidade quando afirma sobre a “organização *deste* projeto pedagógico de curso”, como podemos visualizar no excerto à frente.

Outra característica do PPC de Guarulhos está na apresentação de informações e entendimentos mais conceituais sobre a temática do currículo integrado. Tal constatação pode ter origem na possibilidade de diálogo mais consistente com outros documentos orientadores, devido a sua contemporaneidade da construção do documento.

Além de apresentar as características de uma nova estrutura e organização curricular, oriundas das orientações dispostas na Resolução nº163 / 2017, destacamos a exposição de elementos e configurações sobre o currículo integrado em uma seção que não nos ofereceu muitas informações acerca dessa temática em outros documentos, a seção de metodologia:

GRU (4): “Considerando-se os conceitos e as finalidades presentes na Resolução nº 163/2017, de 28 de novembro de 2017, que aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sobretudo aqueles que se referem ao **currículo** e à **integração curricular**, assim como os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que orientam a organização **deste projeto pedagógico de curso**, a **prática pedagógica** deverá estar estreitamente **relacionada** a uma perspectiva **interdisciplinar**, permitindo, dessa forma, diferentes níveis de **articulação**, a saber: **entre as áreas** de conhecimento, entre as **dimensões teórica e prática** dos processos tecnológicos, **entre a formação geral e específica.**” (p. 219)

5.2.3 – A textualização sobre o trabalho docente nos PPCs

Como discutido anteriormente, os Planos Pedagógicos de Cursos são documentos de referência e de orientação das ações educativas e curriculares de um determinado curso.

Como também já antecipado, os PPCs dos cursos dos Institutos Federais contam com uma colaboração expressiva de professores na composição das comissões de elaboração desses documentos, assumindo a posição social de enunciadores desses textos.

Os professores também assumem uma parcela representativa dos destinatários desses documentos, uma vez que, após encaminhados à outra parcela desses destinatários (as instâncias e conselhos superiores para aprovação ou reformulação de cursos), voltam para as mãos dos professores que adentram os câmpus (sejam como servidores permanentes ou temporários) para exercerem suas atividades profissionais.

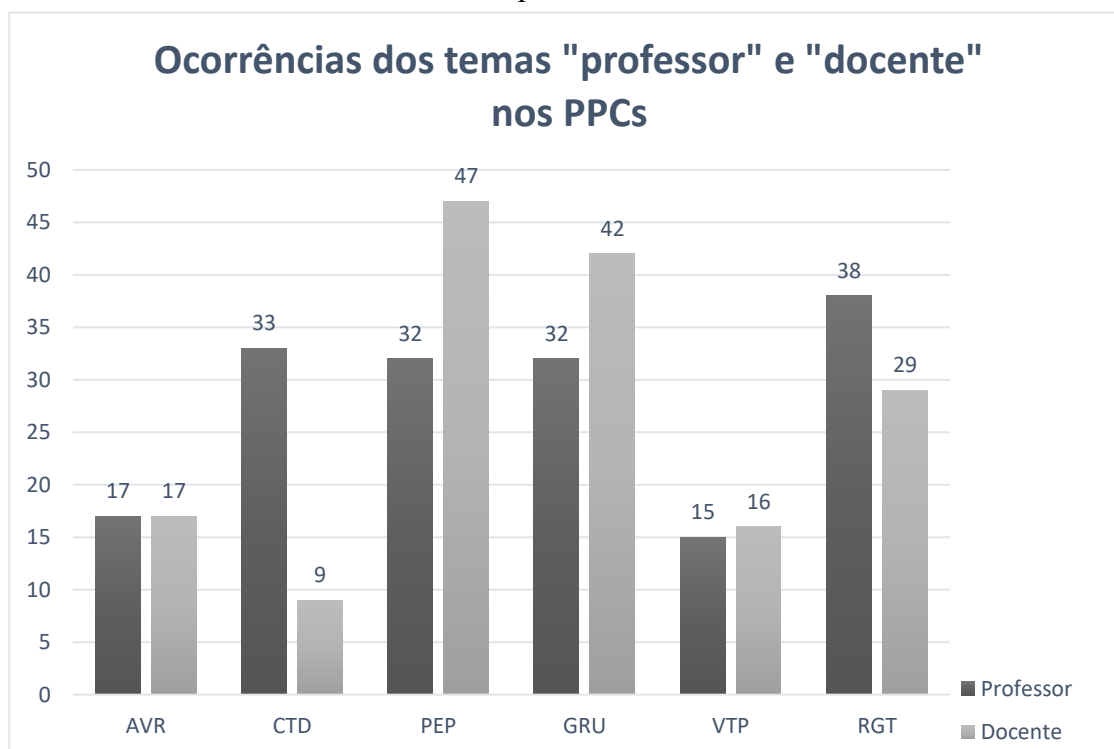
Todos os profissionais docentes, que iniciam suas atividades, podem contar com as informações disponibilizadas por esses documentos para serem apresentados ao contexto de trabalho em que atuarão, bem como com as concepções organizacionais, teóricas e metodológicas que embasam e orientam um determinado curso.

Sob a ótica desse panorama, as hipóteses levantadas na análise dos PPCs eram a de que aspectos prefigurativos, prescritivos ou injuntivos do trabalho docente seriam contemplados em suas textualizações.

Assim, procedemos conforme a análise realizada nos documentos anteriores. Por meio de da ferramenta “Localizar no texto” do programa Adobe Acrobat Reader DC, buscamos pela temática “professor” por meio de de seu radical / semantema “profess” e com a temática “docente” por meio de do seu radical / semantema “docente”. O resultado dessa busca pode ser visualizado no gráfico 3.

O primeiro aspecto verificado com essas ocorrências nos documentos relaciona-se à similaridade dos textos. Vários excertos correspondentes, textualizados de maneira idêntica, foram encontrados em todos os documentos analisados.

O segundo aspecto verificado relaciona-se às localizações das ocorrências. Em algumas seções dos PPCs, os termos são mais recorrentes que em outras. Esse resultado era esperado, uma vez que, algumas dessas seções são caracteristicamente relacionadas ao agir docente cotidiano, e têm, nas figuras do professor e do professor coordenador, seus principais atores.

Gráfico 3: Ocorrências dos temas “professor” e “docente” nos PPCs analisados

Fonte: Elaboração própria

As seções de destaques dessas ocorrências foram:

- a) Metodologia
- b) Critérios de Avaliação
- c) Apoio Discente
- d) Projeto Integrador
- e) Estágio Supervisionado
- f) Trabalho de Conclusão de Curso.

Quanto às ocorrências ligadas à seção de metodologia, pudemos verificar a existência de textualizações diferentes, mas que apresentavam um padrão entre os excertos selecionados. Exemplos desse padrão podem ser visualizados nos excertos de Registro (5), de Presidente Epitácio (8 e 9) e de Guarulhos (6). Eles se caracterizam por um discurso teórico, da ordem do expor, com a presença de sequências explicativas (destacadas em *itálico*) e injuntivas (destacadas com sublinhado), com a ocorrência de modalizador deôntico da ordem do “dever” (destacado em **negrito**).

PEP (7): “*Além dos aspectos de formação e qualificação profissional, a prática docente é alicerçada pela concepção de ser humano e de cidadão que se pretende formar, bem como,*

*pelas metas e objetivos definidos pela equipe. Consciente que os métodos de ensino não são um fim, mas um meio pelo qual o professor logra alcançar os objetivos estabelecidos, a prática pedagógica **deve desenvolver habilidades** relacionadas à construção autônoma do conhecimento; estimular postura ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem; promover a interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa, a necessidade de pesquisa.” (p. 164)*

PEP (8): *O professor tem autonomia para optar por estratégias de ensino que considere mais adequadas à cada situação de aprendizagem, no entanto sua prática **deve** ser condizente com as concepções de ensino definidas e aceitas pela comunidade do câmpus.” (p. 164)*

RGT (4): “No uso dos métodos de ensino **é indispensável** que o professor conheça satisfatoriamente os conceitos teóricos que sustentam a metodologia empregada. Portanto, *o melhor método de ensino sempre estará relacionado a esses conceitos e ao seu contexto fundante, bem como à relação dialético-dialógicos entre o professor e o aluno.*” (p. 163)

GRU (5): “Ainda de acordo com a referida resolução, os princípios norteadores para o ensino técnico na modalidade integrada ao Ensino Médio **deverão pressupor** a *articulação da Educação Básica e da tecnológica sem a hierarquização entre ambas, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso resulta na imprescindibilidade do trabalho coletivo, mobilizando docentes da mesma área de conhecimento, mas também entre os docentes dos núcleos estruturantes comum e tecnológico, para a construção de estratégias didático-metodológicas que permitam aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de compreender os vínculos entre as áreas de conhecimento, compreendendo as correlações entre ciência, tecnologia, arte e cultura.*” (p.220)

A utilização dessas construções de discursos teóricos da ordem do expor, acompanhadas por sequências injuntivas, parece nos oferecer visão didática e procedimental: primeiro o enunciado nos disponibiliza um embasamento teórico e usa desse embasamento para, em um segundo momento, nos mostrar direcionamentos sobre o agir.

A maioria das ocorrências possuem as características de injunção mais fortemente marcadas, tanto por verbos no infinitivo quanto no futuro do presente, além de modalizações deônticas, de obrigação ou dever, e pragmáticas, demonstrando intenções ou finalidades do actante. Esse padrão de construção foi encontrado em todas as seções e pode ser verificado nos excertos a seguir:

AVR (5): “A avaliação será norteada pela concepção formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas a **fim de** propiciar um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem que possibilite ao professor analisar sua prática e ao estudante comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia” (p. 157)

RGT (5): “O professor planejará o desenvolvimento da disciplina, organizando a metodologia de cada aula / conteúdo, de acordo as especificidades do plano de ensino, trabalhando em sintonia com seus pares e com a coordenação do curso. Além disso, a metodologia empregada privilegiará a adoção de procedimentos didático-pedagógicos que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais, tais como:

- ✓ Problematizar o conhecimento, buscando confirmação em diferentes fontes;
- ✓ Entender a totalidade como uma síntese das múltiplas relações que o homem estabelece na sociedade;
- ✓ Articular e integrar os conhecimentos das diferentes áreas sem sobreposição de saberes;
- ✓ Contextualizar os conhecimentos sistematizados, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a reconstrução do saber escolar.” (p. 162)

PEP (9): “O professor **deverá registrar**, no Diário de Classe ou qualquer outro instrumento de registro adotado, diariamente, a frequência dos alunos, as bases desenvolvidas, os instrumentos de avaliação utilizados e os resultados das respectivas avaliações.” (p. 167)

PEP (10): “Os critérios e valores de avaliação adotados pelo professor **deverão constar** no plano de ensino e serem explicitados aos alunos no início do período letivo, observadas as normas estabelecidas neste documento. Todo instrumento ou processo de avaliação **deverá ter** seus resultados explicitados aos alunos mediante vistas do instrumento ou processo de avaliação.” (p. 167)

Os auxiliares de modalização acima destacados juntamente com a presença de verbos no infinitivo, com sequências injuntivas, com a instância do destinatário claramente marcada na figura do “professor”, ressaltam nesses excertos uma função de caráter prescritivo. Além disso, os mecanismos de coesão verbal possibilitam uma organização temporal de caráter projetivo do agir docente.

5.3 – Síntese dos resultados das análises

Da síntese das análises dos excertos relacionados ao currículo integrado, retomamos aqui alguns pontos verificados.

O primeiro se relaciona às teorias de currículo. Apesar das teorias críticas e pós-críticas dialogarem com as concepções do projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, verificamos por meio das textualizações dos documentos analisados que a concepção do currículo tradicional ainda se apresenta fortemente marcada. Um exemplo dessa ocorrência pode ser observado em um excerto do Documento Base, que mesmo sendo caracterizado como um documento orientador e de referência das concepções e princípios do EMI, traz uma sequência explicativa que apresenta o currículo como um campo operacional organizacional. Essa sequência é ainda reforçada pelo dêitico de tempo “sempre”, indicando a manutenção e permanência dessa visão tradicional:

DB (40) “Precisamos discutir, agora, a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional. *Sabemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais.* Defendemos aqui a formação *integral*, plena, completa.” (p.49, grifo nosso)

Outro ponto de grande importância na discussão sobre o currículo integrado é a questão da interdisciplinaridade. As concepções que envolvem a integração curricular e a interdisciplinaridade aparecem relacionadas e até discutidas como similares em muitos contextos, principalmente quando nos deparamos com discussões acerca da face metodológica da interdisciplinaridade, a qual, segundo Japiassu (1986, p. 35), defende uma reformulação das estruturas de ensino das disciplinas científicas, colocando em questão, não só a pedagogia de cada disciplina, mas o papel do ensino.

Nesta tese, com base nos aportes teóricos elencados na seção em que trata o tema, consideramos interdisciplinaridade e integração curricular como questões diferentes, mas que atuam em conjunto.

A interdisciplinaridade está diretamente ligada ao conceito de disciplinaridade, a organização do conhecimento em áreas ou componentes curriculares. Constitui-se como um movimento discursivo, plural e indagativo, constantemente aberto para novas ligações metodológicas e epistemológicas, em prol do desenvolvimento intelectual e social humano.

O processo de integração curricular se apresenta como uma etapa da interdisciplinaridade, constituindo-se como um conjunto de ações do fazer educacional, caracterizadas pela articulação e compartilhamento de experiências e conhecimentos em prol da discussão e resolução de questões que ultrapassam o nível subjetivo ou disciplinar, para a construção de um saber integral mais global e social.

Entre os objetivos propostos para esse trabalho, não estava o de “definir” o que é Currículo Integrado, mas acabamos por auxiliar na elaboração de alguns conceitos, pois, assim como Matos e Ramos (2020),

“Definir e conceituar são ações distintas, embora apresentem estreita relação de complementaridade. Definir significa “dizer o que algo é”, e o que é o será em qualquer lugar do mundo, pois toda definição é uma convenção. Conceituar é uma tentativa de delimitar, de descrever algo, não pela sua qualidade ou característica, mas pelo ponto de vista por meio do qual é reconhecido. O conceito é a forma de pensar sobre algo. Enquanto definir é dizer o que é, conceituar é acolher e considerar quantas experiências existirem de algo.” (p.34)

Assim, pelo ponto de vista que nos foi concedido pelas experiências e diálogos aqui desenvolvidos, apresentamos um conceito de Currículo Integrado, na perspectiva da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio como *um processo de educação e formação de nível médio que tem por sentido principal a articulação, a compreensão e a integração dos conhecimentos produzidos pela sociedade, de base científica, política, cultural e tecnológica, sob perspectiva do desenvolvimento humano e do trabalho como princípio educativo.*

Outra questão verificada diz respeito à relação terminológica entre “Currículo Integrado” e “Integração Curricular”. A construção “currículo integrado” ocorreu uma única vez no Documento Base, no excerto DB (38) - “O *currículo integrado* organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.”. Todas as outras ocorrências, tanto no Documento Base, quanto na Resolução nº 163 / 2017, referem-se à construção “*integração curricular*”.

Nos PPCs, não registramos nenhuma ocorrência da construção “currículo integrado” e “*integração curricular*” apareceu somente em três momentos e todos no PPC do Câmpus de Guarulhos. Esse documento caracteriza-se por ser o mais atualizado em relação ao momento de produção e faz referência intertextual aos dois documentos legais analisados, tanto na bibliografia quanto no corpo do texto.

Nossa hipótese sobre o uso de “*integração curricular*” ser mais recorrente que “currículo integrado” repousa justamente na instabilidade do entendimento e na ausência de elementos conceituais que possibilitem a construção de uma sequência explicativa de modalização epistêmica ou lógica. Como pudemos discutir no capítulo dois, as discussões sobre currículo integrado ainda são incipientes, ainda estão em progresso. Essa incipiência e a inconsistência que dessa advém pode levar a preferência do uso da construção “*integração curricular*”, por transmitir a ideia de um processo em progressão. Já no uso de “currículo integrado”, temos a substância semântica do termo “currículo” que estabelece uma conexão social com os conceitos acerca do tema, principalmente aqueles ligados às teorias tradicionais de currículo. Assim, se relacionamos “currículo” (tradicionalmente descrito como um campo organizado e delimitado de experiências e conhecimentos) ao conteúdo de sentidos que o adjetivo “integrado” pode propiciar (de se incorporar, de se adaptar, de se combinar partes ou etapas), esse resultado pode oferecer um incômodo na sua interpretação superficial: como algo pode organizar e delimitar, ao mesmo tempo que se abre para incorporar, combinar.

Mostramos um possível exemplo dessa instabilidade de entendimento, quando discutimos o artigo 2º, da Resolução nº16/ 2017, que descrevia alguns conceitos basilares para

a proposta de diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio. Nesse artigo, os conceitos, trabalho, ciência, tecnologia, cultura, currículo, pesquisa e extensão, são ligados às explicações relativas às suas definições por meio do conector de valor explicativo “como”. A única exceção relaciona-se com o item da “integração curricular”: Integração Curricular com seus aspectos filosóficos, epistemológico e político.

Quanto às representações ou prescrições do trabalho docente, pudemos verificar nos dados legais dois comportamentos diferenciados.

No Documento Base, as ocorrências encontradas relacionadas a figura do professor / docente aparecem relacionadas a três grupos de conteúdos temáticos: o primeiro se relaciona com a questão da necessidade de “formação” para atuação contexto da Educação Técnica integrada ao Ensino Médio; o segundo se relaciona com a “estrutura” necessária para ao trabalho docente nesse projeto educacional, como a constituição de um quadro docente próprio, planos de carreira e tempos e espaços docentes para a realização de atividades coletivas; o terceiro se relaciona com a “caracterização” de um possível perfil ou atributo do agir docente.

As questões relacionadas à formação profissional foram as mais recorrentes. Contudo, essa formação vem, na maioria das vezes, acompanhada somente da adjetivação “profissional”, não especificando qual seria essa formação profissional necessária. Em uma única ocorrência, o documento especifica uma formação “pedagógica” para os professores de áreas específicas formados em bacharelados.

Esse resultado nos direcionou ao que nos poderia indicar como um primeiro sinal do ocultamento do trabalho do professor, como discutido nos trabalhos de Machado e Cristóvão (2009) e Bueno e Machado (2011).

Para Machado e Cristóvão (2009, p. 121), ou nos encontramos diante de um total ocultamento ou negação do trabalho do professor, ou diante da construção de sua figura como apenas um adjuvante ou instrumento de um processo, cujo agir é inelutável e quase mecânico.

Dessa forma, como nosso interesse era buscar por representações do trabalho docente e não suas ausências, focamos nos excertos relacionados à caracterização, resultando em cinco tópicos associados a um perfil mais atitudinal do professor, configurando um caráter mais injuntivo e prescritivo do agir docente. São eles: ter um caráter crítico-reflexivo; assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social; posicionar-se criticamente em relação à seleção e produção de conteúdos; assumir uma atitude de problematizador e

mediador no processo de ensino-aprendizagem; ter responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área de conhecimento.

A questão do ocultamento do trabalho do professor se intensificou nas análises da Resolução nº 163 / 2017. No documento todo, encontramos apenas cinco (5) ocorrências relacionadas à figura do professor / docente, direcionados também para um perfil mais atitudinal, contudo sem a estruturação em construções injuntivas. O resultado sobre o agir docente nessa seção foi construído com base em um processo de interpretação e inferência em relação à constituição do documento como um todo, pois, se fôssemos nos debruçar somente às marcas textualizadas, o ocultamento seria ainda mais marcado.

Assim, de acordo com o processo interpretativo que fizemos dessa resolução, o agir docente engloba: participação na elaboração de documentos institucionais; participação na implementação de cursos; e composição, organização, acompanhamento e avaliação de Projetos Integradores.

Quanto aos Planos Pedagógicos de Cursos, tínhamos por expectativa que as representações e prescrições do trabalho docente estariam mais demarcadas nas textualizações do que nos outros documentos, por duas razões principais:

- a) A primeira se relaciona com o processo e o contexto de produção desses documentos. Como apurado anteriormente, os PPCs são documentos elaborados principalmente por professores (82% dos participantes das comissões para elaboração desses documentos são docentes) e para professores, pois, uma vez que esse plano, e logo, o curso ali empreendido, são aprovados pelos conselhos superiores, esse documento passa a ter uma função de referência e orientação das ações educativas e curriculares. Considerando os PPCs como um instrumento de concepção de ensino-aprendizagem, entendemos e defendemos que esses deveriam contemplar informações mais diretivas e orientadoras da prática docente.
- b) A segunda se relaciona com a questão dos subsídios informacionais para a elaboração desses textos, bem como a relação de intertexto. Como já informado anteriormente, no momento de produção desses documentos, todos já contavam com a publicação de pelo menos um documento de estudo ou orientação sobre a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Contudo, essas relações não se apresentaram tão legitimadas quanto esperávamos. O Documento Base, por exemplo, não é reconhecido, em nenhuma citação, alusão ou referência, em quatro (4) dos seis (6) PPCs analisados.

Apesar dessas questões, nossa pesquisa localizou e analisou algumas representações do agir docente. Com marcas do posicionamento social dos destinatários bem delineadas, a maioria dessas representações seguem uma organização de sequências injuntivas, com marcas de modalizadores da ordem do dever, da obrigação, e de ordem pragmática, relacionadas com finalidades e razões do actante, realçando as características de um texto mais prescritivo, do que que prefigurativo ou procedimental.

Da síntese dos excertos selecionados relacionados ao professor / docente nos documentos analisados, pudemos interpretar uma série de elementos constitutivos do agir docente. Assim de acordo com os PPCs analisados, compõem o rol de atividades do docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio:

- A adoção de um trabalho interdisciplinar, cuja organização dos conhecimentos escolares permita explorar não apenas os campos do saber escolar tradicional, mas aqueles que os preparem para a vida em sociedade e o mundo do trabalho;
- A compreensão do trabalho como princípio educativo;
- A elaboração do currículo em conjunto com a equipe pedagógica dos câmpus;
- A adoção de diferentes metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes, criando mediações e situações diversificadas de acesso ao conhecimento;
- A oferta de recuperação contínua e paralela sempre que o estudante não apresentar os progressos previstos pelos objetivos e metas de cada componente curricular;
- A utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação;
- A orientação dos estudantes quanto à execução dos Projetos Integradores e dos Estágios Supervisionados, com encontros periódicos, zelando pelo desenvolvimento acadêmico;
- O estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico;
- O estímulo às ações de extensão, como um processo educativo, cultural, científico e social;
- O atendimento individualizado e semanal aos estudantes;
- A avaliação das aprendizagens de modo contínuo e diversificado;
- O registro das ações docentes e discentes nos diários de classe e planos de ensino;
- A participação obrigatória em conselhos deliberativos e consultivos;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Reconhecer-se na sua atividade. É sobre esse ponto que eu gostaria de concluir este livro. Aqui vou estendê-lo de duas maneiras: reconhecer-se nos resultados obtidos e no trabalho realizado, assim como – eis o que é totalmente diferente – reconhecer-se no que se faz de si na sua própria atividade.” (CLOT, 2010, p. 299)

Na introdução dessa tese, iniciamos nossos trabalhos com uma reflexão de Bronckart (2009, p. 161) sobre a urgência da (re)valorização da profissão docente. Para que essa (re)valorização ocorra, o autor destaca a necessidade de se conhecer, compreender e clarificar o “*métier*” desse profissional: o ensino.

Na observância a esse posicionamento, buscamos conhecer e oferecer uma compreensão sobre um campo de atuação docente marcado pela sua contemporaneidade no panorama da educação nacional: a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, oferecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Optamos por buscar esse conhecimento e compreensão em documentos orientadores que precedem e delinham essa política educacional: documentos de estudo, resoluções normativas e planos pedagógicos de cursos. Partimos de um contexto mais amplo para posteriormente nos aprofundarmos em dois temas centrais na questão do ensino: o currículo, como instância orientadora, e o agir docente, como instância orientada.

Assim, essa tese foi construída buscando responder como o currículo integrado é textualizado nos documentos oficiais relacionados à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e quais os possíveis desdobramentos dessas textualizações em relação aos aspectos informacional e prescritivo do trabalho do docente de língua estrangeira moderna – Inglês.

No percurso por essas respostas, passamos por etapas configuradas por objetivos que implicavam em: investigar como a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional; discutir os conceitos e características que embasam o currículo integrado na literatura; analisar como a temática da integração curricular se constitui nos textos analisados; e analisar como as representações e prescrições do trabalho docente são textualizadas nos documentos investigados.

No capítulo 1, investigamos como a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é descrita no panorama nacional, pudemos verificar que a principal razão de sua concepção e oferta estava na necessidade de fomentar uma política educacional que ocupasse um espaço deixado pela dualidade histórica entre uma cultura educacional geral, propedêutica, para jovens oriundos de classes sociais economicamente mais bem estabelecidas, e cujo direcionamento e possibilidade de uma educação superior colocava-se como possível e real, e entre uma educação de cultura técnica, direcionada para jovens oriundos de classes sociais com menos suportes econômicos, cuja necessidade de uma formação rápida atendesse aos imediatismos do mercado de trabalho e a sua necessidade de manutenção, postergando uma projeção ou direcionamento para uma educação superior.

Desse contexto histórico e social, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892 / 2008, surgem no panorama nacional com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades - Cursos Técnicos de Nível Médio concomitantes ou subsequentes, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, com a oferta de cursos tecnólogos, licenciaturas e engenharias – buscando atuar no sentido do desenvolvimento local e regional, sem perder de vista a dimensão do universal, possibilitando a interiorização da educação superior, que por muitas décadas se concentrou nas capitais.

No caso específico dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Técnica, os Institutos Federais propõem uma evolução de um eixo dual historicamente marcado, educação propedêutica e educação para o trabalho, para uma formação integral da pessoa humana, tendo por princípio as dimensões inseparáveis da vida: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

No capítulo 2, apresentamos e discutimos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo a fim de delinear um perfil que dialogue com as concepções do projeto educacional do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Como resultado desse processo de investigação, identificamos que, tanto as características de um currículo crítico quanto a de um currículo pós-crítico parecem se aproximar mais das concepções de currículo integrado. Contudo, verificamos que a concepção do currículo tradicional ainda se apresenta fortemente marcada.

Essa identificação resultou de um processo analógico entre duas esferas. A primeira se fundamentou nas referências teóricas que caracterizam o currículo crítico como um processo em constante construção, tanto de suas bases epistemológicas e quanto praxiológicas, sendo fundamentado na representação das necessidades sociais, e o currículo pós-crítico, como um campo epistemológico social, constituído por meio de processos discursivos que englobam a

identidade, subjetividade, a alteridade, a representatividade, o multiculturalismo, além da compreensão que o saber se transforma em poder.

A segunda esfera se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução nº 6 / 2012. Da verbalização de cada princípio norteador exposto no capítulo dois, construímos significantes de natureza substantiva codificadores do processo de constituição de um currículo integrado: relação, articulação, integração, produção, intervenção, indissociabilidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, reconhecimento, autonomia, identidade, fortalecimento, colaboração, respeito e pluralismo.

Ainda no capítulo 2, discutimos as relações entre o currículo integrado e a interdisciplinaridade. Como pudemos verificar, as concepções que envolvem a integração curricular e a interdisciplinaridade aparecem relacionadas e até discutidas como similares em muitos contextos, principalmente quando nos deparamos com discussões acerca da face metodológica da interdisciplinaridade, a qual, segundo Japiassu (1986, p. 35), defende uma reformulação das estruturas de ensino das disciplinas científicas, colocando em questão, não só a pedagogia de cada disciplina, mas o papel do ensino.

Como destacamos ainda no capítulo 2, nessa tese consideramos interdisciplinaridade e integração curricular como questões diferentes, mas que atuam em conjunto. A interdisciplinaridade está diretamente ligada ao conceito de disciplinaridade, a organização do conhecimento em áreas ou componentes curriculares. A integração curricular se apresenta como uma etapa da interdisciplinaridade, constituindo-se como um conjunto de ações do fazer educacional, como *um processo de educação e formação de nível médio que tem por sentido principal a articulação, a compreensão e a integração dos conhecimentos produzidos pela sociedade, de base científica, política, cultural e tecnológica, sob perspectiva do desenvolvimento humano e do trabalho como princípio educativo.*

No capítulo 3, desenvolvemos os aportes teóricos e metodológicos que nos orientaram no desenvolvimento das análises linguísticas sobre o trabalho docente e o currículo integrado: a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo.

Com base em Clot (2007, p.130), entendemos que a análise do trabalho se coloca inseparável de sua transformação, uma vez que “faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela”, ou seja, ao analisarmos as prescrições e prefigurações do trabalho docente com o currículo integrado, não só apresentamos uma compreensão e explicação da atividade em um dado contexto, mas acabamos por oferecer

informações que podem auxiliar na constituição das “zonas de desenvolvimento pessoal”, que podem levar a “re-descrição” de novos contextos e atividades.

Dos estudos de Bronckart, bem como de todos os outros pesquisadores que fomentaram nosso arcabouço, reiteramos a importância da “linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (BRONCKART, 2007, p. 20), principalmente no que se refere à construção de documentos prescritivos e prefigurativos do agir docente.

No capítulo 4, apresentamos os procedimentos metodológicos que envolveram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como cenário, os textos do entorno precedente ao agir como fonte de nossos dados, bem como o quadro organizacional dos procedimentos de análise.

No capítulo 5, buscamos analisar como a temática da integração curricular e as representações e prescrições do trabalho docente se constituem nos textos analisados. Dentre muitos aspectos levantados nos resultados das análises, elencamos aqueles que julgamos mais relevantes para a problemática.

O primeiro aspecto relaciona-se com a capacidades dos textos selecionados para análise em nos oferecer informações. Como já especificado, a fonte de dados legais foi composta por dois documentos produzidos em um intervalo de tempo de dez anos de diferença, o Documento Base (2007) e a Resolução nº 163 / 2017. A fonte de dados pedagógicos foi composta por seis planos pedagógicos do “Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio” de seis câmpus diferentes e produzidos em momentos diferentes. Os documentos legais nos ofereceram mais informações sobre o currículo integrado do que as representações do agir docente. Já com os PPCs foi o contrário, esses nos forneceram mais informações sobre o agir docente. Esse resultado nos mostrou que a opção por diversificar nossas fontes de dados, nos possibilitou colher informações mais diversas e complementares para o entendimento da questão de pesquisa proposta.

Como ressaltamos na síntese dos resultados das análises, o primeiro destaque que fazemos relaciona-se com o intertexto, a relação entre textos precedentes que foram utilizados ou reorientados. Observamos uma relação bem demarcada de intertextualidade entre o Documento Base e a Resolução nº163 / 2017. Os conceitos e princípios expostos no primeiro documento, no capítulo três, aparecem transformados em artigos e parágrafos na resolução.

O segundo destaque que fazemos dos resultados refere-se à relação terminológica entre “Currículo Integrado” e “Integração Curricular”. Verificamos uma maior recorrência da

construção “integração curricular” em relação a “currículo integrado” e apresentamos, como uma possível hipótese para esse fato, a questão da instabilidade em relação ao entendimento e à ausência de elementos conceituais organizados em sequências explicativas de modalização epistêmica ou lógica.

A questão do ocultamento do trabalho do professor, conforme discutido por Machado e Cristóvão (2009) e Bueno e Machado (2001), foi outro tópico reconhecido. Na introdução, relatamos a ausência de informações sobre o trabalho docente com o currículo integrado, fato que nos direcionou à criação do grupo de estudos em Currículo Integrado e que também motivou, em grande parte, a elaboração da presente tese.

Como resultado também da investigação de todos os documentos aqui visitados, sejam relacionados aos textos legais, sejam relacionados aos textos pedagógicos, e assim como defendido por Bueno e Machado (2011), coloca-se como imprescindível a necessidade de observação, análise, reflexão e o engajamento dos professores nos processos de reforma dos documentos orientadores da prática docente. O não atendimento a essas necessidades possibilita um movimento de “looping”, de perpetuação de práticas e concepções que já não se apresentam como efetivas ou representativas de um contexto educacional, o que pode intensificar a manutenção do ocultamento, do apagamento do trabalho do professor. A constituição de textos prefigurativos, prescritivos e orientadores são essenciais para que a sociedade como um todo reconheça o trabalho docente como sua voz. Para as pesquisadoras:

“(…) mais que indicar a forma de um agir, podem contribuir também para o modo como se olha o agir do outro e o próprio agir. Nesse sentido, caberia maior atenção à elaboração desses textos, principalmente no espaço da formação de professores, já que, junto com uma prescrição, estamos transmitindo nos textos também as representações sobre como deve ser visto, avaliado e – por que não? – julgado um professor.” (BUENO e MACHADO, 2011, p.315)

Com a realização das etapas e objetivos empenhados inicialmente nessa pesquisa, uma questão inicial, pessoal e motivadora desse trabalho ainda persiste: quais contribuições e reflexões podem ser apreendidas das representações do currículo integrado e do agir docente para o trabalho do professor de Língua Estrangeira Moderna - Inglês.

A inexistência de representações, prefigurações e prescrições específicas para o professor de língua inglesa era um resultado esperado. Contudo, na análise dos PPCs, mais especificamente em suas propostas de estrutura curricular, pudemos verificar que a disciplina de inglês é locada como o único componente curricular da chamada “Parte Diversificada Obrigatória”. Esse posicionamento pode nos remeter a dois possíveis entendimentos dos enunciadores: ou a disciplina é vista como um componente que não se “encaixa” em outras

localidades da estrutura curricular, mas por sua oferta ser de caráter obrigatório na Educação Básica, essa é realocada em uma parte diversificada, ou a disciplina é vista com um conteúdo tão fluído e com alto potencial interdisciplinar, que pode se “encaixar” em todas as áreas.

Pelos estudos desenvolvidos nessa pesquisa, acreditamos na segunda visão.

Tanto pelos documentos analisados, quanto pela experiência em atuação em um câmpus do Instituto Federal, podemos constatar que diferentes direcionamentos, orientações e ações pedagógicas são encaminhados aos diferentes grupos de professores, seja da área técnica e profissional ou da base comum do ensino regular. Contudo, concebendo a disciplina de Língua Inglesa como aquela que oferta um instrumento de acesso à informação, os direcionamentos e orientações encaminhados a ambos os grupos de professores, podem, e devem, ser constituidores do agir do docente de LEM - Inglês.

Assim, como um trabalho inicial de contribuição no processo de construção de representações e prescrições do trabalho do docente de LEM, mais especificamente, de Língua Inglesa, defendemos que:

Entendendo o Currículo Integrado como um processo de educação e formação de nível médio, que tem por sentido principal a articulação, a compreensão e a integração dos conhecimentos produzidos pela sociedade, de base científica, política, cultural e tecnológica, sob perspectiva do desenvolvimento humano e do trabalho como princípio educativo, uma possibilidade de orientação do trabalho do docente de Língua Estrangeria Moderna pode ser composta pelas seguintes diretrizes:

- Adotar um caráter crítico-reflexivo;
- Assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social;
- Deixar de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas;
- Assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo de ensino-aprendizagem;
- Ter responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área de conhecimento.
- Adotar um trabalho interdisciplinar, cuja organização dos conhecimentos escolares permita explorar não apenas os campos do saber escolar tradicional, mas aqueles que os preparem para a vida em sociedade e o mundo do trabalho;
- Compreender o trabalho como princípio educativo;

- Participar da elaboração do currículo em conjunto com a equipe pedagógica dos câmpus;
- Adotar diferentes metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes, criando mediações e situações diversificadas de acesso ao conhecimento;
- Ofertar recuperação contínua e paralela sempre que o estudante não apresentar os progressos previstos pelos objetivos e metas de cada componente curricular;
- Utilizar recursos tecnológicos de informação e comunicação;
- Orientar os estudantes quanto à execução dos Projetos Integradores e dos Estágios Supervisionados, com encontros periódicos, zelando pelo desenvolvimento acadêmico;
- Estimular pesquisa aplicada à produção cultural, ao empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico;
- Estimular ações de extensão, como um processo educativo, cultural, científico e social;
- Priorizar o atendimento individualizado e semanal aos estudantes;
- Propiciar processos de avaliação das aprendizagens de modo contínuo e diversificado;
- Registrar as ações docentes e discentes nos diários de classe e planos de ensino;
- Participar ativamente nos conselhos deliberativos e consultivos;

Assim como iniciamos nossos trabalhos com um “empréstimo” dos pensamentos de Bronckart, finalizamos com outro que espelha o entendimento e sentimento de todos os envolvidos nesse processo investigativo sobre o saber docente no trabalho com o currículo integrado:

“Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais”. (BRONCKART, 2009, p.162)

REFERÊNCIAS

Referências Legais

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> . Acesso em 18 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem o curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Assegura%20aos%20estudantes%20que%20conclu%C3%ADrem,cient%C3%ADfico%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em 18 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos). Acesso em: 22 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: 1. Acesso em: 22 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.962, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 de março de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988)

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm . Acesso em: 8 de janeiro de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%20%C2%BA%20do,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acesso em 9 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação de Cursos de Graduação: Instrumento**. Brasília, 2006b. Disponível em: [Microsoft Word - instrumento 25 de abril de 2006- márcia.doc \(inep.gov.br\)](http://www.inep.gov.br/microsofword-instrumento-25-de-abril-de-2006-marcia.doc). Acesso em 20 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6302&ano=2007&ato=61eg3YE1UNRpWTb7d>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf . Acesso em 28 de maio de 2017.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm . Acesso em: 17 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 30 de julho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-ppcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010a. 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: 08 de agosto de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em: 08 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 04 de setembro de 2012.** Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL. Conae- **Conferência Nacional de Educação:** documento – referência. Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 22 de julho de 2017.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017.** Parecer sobre a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file#:~:text=Page%201-PARECER%20HOMOLOGADO%20Portaria%20n%C2%B0%201.570%2C%20publicada%20no%20D.O.U.%20de,146.&text=A%20determina%C3%A7%C3%A3o%20legal%20de%20elabora%C3%A7%C3%A3o,na%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira>. Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base – Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 de março de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República** / Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos; coordenação de Gilmar Ferreira Mendes, Nestor José Forster Júnior [et al.]. – 3. ed., rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018c. Disponível em: [MANUAL DE REDAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) . Acesso em 13 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Instrução Normativa nº 002, de 14 de maio de 2019**. Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos de Educação Básica e de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/FIO8yv8yrpo72yN#pdfviewer> . Acesso em 17 de maio de 2020.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Resolução nº 859, de 07 de maio de 2013**. Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: [RESOLUÇÃO Nº 859, DE 7 DE MAIO DE 2013 - IFSP - Campus Araraquara](#). Acesso em: 25 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em mecatrônica integrado ao Ensino Médio do IFSP – Câmpus Avaré**. Avaré, 2013. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/cursos?id=99>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em mecatrônica integrado ao Ensino Médio do IFSP – Câmpus São Paulo**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://ctd.ifsp.edu.br/mecatronica-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em mecatrônica integrado ao Ensino Médio do IFSP – Câmpus Catanduva**. Catanduva, 2015a. Disponível em: <https://ctd.ifsp.edu.br/mecatronica-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em mecatrônica integrado ao Ensino Médio do IFSP – Presidente Epitácio**. Presidente Epitácio, 2015b. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/index.php/cursos-tecnicos-integrado/mecatronica>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em mecatrônica integrado ao Ensino Médio do IFSP – Registro**. Registro, 2015c. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/tec-em-mecatronica>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em mecatrônica integrado ao Ensino Médio do IFSP – Votuporanga**. Votuporanga, 2015d. Disponível em: <http://vtp.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article.html?id=1133>. Acesso em: 18 de novembro de 2019

SÃO PAULO. Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia. **Proposta de Reformulação do Curso Técnico em Mecatrônica na Forma Integrada ao Ensino Médio – Câmpus Guarulhos.** Guarulhos, 2018. Disponível em: <http://gru.ifsp.edu.br/index.php/ensino-medio-integrado-ao-tecnico/tecnico-em-mecatronica.html>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 163, de 28 de novembro de 2017.** Aprova as diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/BxKIT19qaLguDpL#pdfviewer>. Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 37, de 08 de maio de 2018.** Aprova a construção de Currículos de Referência para o IFSP. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol_37_2018_Aprova--a--construo-de-currulos--de-referencia-para-o-IFSP_08_05_2018.pdf . Acesso em 29 de janeiro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 62, de 07 de agosto de 2018.** Aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: https://jnd.ifsp.edu.br/images/documentos/OrgDidatica_Educacao-Basica_Resolucao_62-2018.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

SÃO PAULO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Instrução Normativa nº 2, de 14 de maio de 2019.** Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica (Técnicos de Nível Médio nas formas integrada, inclusive na Modalidade EJA, concomitante ou subsequente) e de Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: [Drive IFSP](#). Acesso em 15 de outubro de 2020.

Referências Bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2006.

AGUIAR JÚNIOR, A. C. **A educação profissional e o currículo integrado no Ensino Médio do IFMA: avaliação, percepção e desafios**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade. São Luís: 2012.

AIRES, J. A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930>. Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Integração Currículo e Tecnologias e a produção de narrativas digitais**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: Acesso em:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas**. *Coleção Agrinho*, p. 332-352

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira. **Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo**. *E-curriculum*. São Paulo, v.7, n.1, abril /2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em:

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: **Métier enseignant, organization du travail et analyse de l'activité**. (pp. 5-16). Skholê, n° spécial, 2003. Disponível em: www.iufm.aixmrs.fr/recherche/publications. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

AMIGUES, R.; FÉLIX, C.; SAUJAT, F. Les connaissances sur les situations d'enseignement apprentissage à l'épreuve des prescriptions ?. In: **Les dossiers des sciences de l'éducation**, N°19, 2008. Les pratiques d'enseignementapprentissage : état des lieux. pp. 27-39, 2008. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1129. Acesso em: 23 de abril de 2020.

AMIGUES, R. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. In: **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**. Vol. 42, p. 11-26, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2009-2-page-11.htm>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

ARAÚJO, C.A.; SILVA, C. N. N. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

BAPTAGLIN, L. Educação profissional e tecnológica: o Estado da Arte da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino Médio integrado. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/206-0.pdf

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online** –textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BEANE, J A. Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. **The Phi Delta Kappan**, vol. 76, n. 8, 1995, pp. 616–622. *JSTOR*. Disponível em: www.jstor.org/stable/20405413. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

BEANE, J. A. **Integração curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

BENSON, P. **Autonomy in language learning**. 2006. Disponível em: http://www.asahi-net.or.jp/~gj7h-andr/asia2006/autonomous_learning.pdf. Acesso em 16 de julho de 2011.

_____. **Autonomy in language teaching and learning**. 2007. State of the art article. *Language Teaching*, 40: 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958

_____. Autonomy in transition from foreign language learning to foreign language teaching. 2008. In: **Revista Delta**. vol.24. n° esp. São Paulo: Educ-PUC-SP

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnia e da integração**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2012.

BEZERRA, Daniella de Souza. JOVANOVIĆ, Aleksandar. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des) encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v.20, n.1, p.101-118, jan./abr.2015

BOBBITT, F. **The Curriculum**. Cambridge – Massachusetts: The Riverside Press, 1918. Disponível em: <http://archive.org/details/curriculum02bobbgoog>.

BONK, Curtis J. GRAHAM, Charles R. **The Handbook of Blended Learning**. San Francisco, CA. Pfeiffer, 2006

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais**. São Paulo: Cortez Editora, 2013, p.98-124 (Ambientes e ferramentas da internet incorporados à prática de ensino)

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [*et al.*]. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p.19 a 42.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009a.

BRONCKART, J. Ensinar: um “mêtier” que, enfim, saia da sombra. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor e uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b, p.161-174.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.131-163.

BRONCKART, J. e cols.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. (Orgs). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.: Rosalvo Gonçalves Pinto. Campinas: Mercado de Letras, 2006

BRONCKART, J.; LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUENO, M. S. S. Formação Docente para a Educação Técnica e Profissional de Nível Médio. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 137 a 151.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

BUENO, L.; MACHADO, A. R. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? In: **Scripta**. Belo Horizonte, v.15, n. 28, p.303-319, 1º sem. 2011.

BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CARDOSO, Maria José Píres Barros. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades**. In.31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Anais de Evento. Caxambu: ANPED, 2008.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.171-185.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação do professor de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P.(org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festschrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 212- 226.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**. Vol. 8, nº 1, 2005, p.101-122.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 08 de outubro de 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p.83-106.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr / 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> . Acesso em: 17 de agosto de 2017.

CLOT, Y. Bakhtine, Vygotsky et le travail. In: **Travailler**, n° 6, p. 9-12, 2001/2. DOI: 10.391/trav.006.0009. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-travailler-2001-2-page9.htm>. Acesso em: 21 de janeiro de 2019.

CLOT, Y. Action et connaissance en Clinique de l'activité. **Activités (En ligne)**. avril 2004, mis en ligne le 02 avril 2004. DOI: 10.4000/activites.1145. Disponível em: <http://journals.openedition.org/activites/1145>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, 2ª ed.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

CLOT, Y. The Resilience of Occupational Culture in Contemporary Workplaces. In: **Critical Horizons**. Vol.15, n° 2, jul. 2014, p. 131-149. DOI: 10.1179/1440991714z.00000000028. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1179/1440991714Z.00000000028> . Acesso em: 01 de maio de 2019.

COLLINS, H. **Distance Learning, Autonomy Development and Language**: discussing possible connections. In: Revista Delta. vol.24. n° esp. 2008. São Paulo: Educ-PUC-SP

CORDÃO, F. A. A Educação Profissional no Brasil. In: **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. PUC/SP (org.), Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Educação Contemporânea).

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p.129-148.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA / Campus Castanhal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

CRESWELL, J.M. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. (Trad. Magda Lopes). 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTIVALETE, E. B. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre: 2014.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 6ª ed.

FEQUETIA, M.G. **Um estudo sobre o fenômeno da desistência em um curso de formação online para professores**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. 2012. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/13586/1/Maria%20Glalcy%20Fequetia.pdf>

FEQUETIA DALCIM, M. G. Interdisciplinaridade e Integração Curricular: um estudo no contexto dos Institutos Federais. In: FRANCISCO, E. C.; LEMOS, A. F. **Interdisciplinaridade: Pesquisa e Ensino**. São Carlos; Pedro & João Editores, 2019.

FEQUETIA DALCIM, M. G. Concepções e princípios do Ensino Médio Integrado: uma discussão sobre a dimensão cultural, a disciplina de Língua Inglesa e o agir docente. In: SILVA, K. A.; DIAS, R. (Orgs.) **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 47-65.

FERREIRA, A. A. G. D.; MELO, G. C. V. Análise de textos multimodais da Web e o ISD. In: **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, vol. 32, n. 1, Jan./Apr. 2016.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 2, janeiro de 2018. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v12i0.56622>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 08 de outubro de 2018.

FILLIETTAZ, L. Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In:FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Louvain, Peeters, BCILL, 2004. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/files/4914/2608/6879/Fillietaz-Discours-travail-polyfocalisation-action.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: **Revista do Centro de Educação em Letras**. Vol. 10, nº 1, 1º sem. 2008, p.41-62. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188> . Acesso em: 28 de outubro de 2018.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p. 57-82.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: cultura de mercado de trabalho no Ensino Médio técnico.** Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FULLAN, M. **Turning Systemic Thinking on its head.** February, 1996. Phi Delta Kappan: 402-423.

FULLAN, M.; SMITH, G. 1999. **Technology and the Problem of Change.** Disponível em: <http://www.michaelfullan.ca/articles.htm>. Acesso em 18 de março de 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice,** London and New York: Routledge Falmer, 2003.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. **XXXVIIème Congrès SELF, Aix-en-Provence.** 2002. Disponível em: <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-goigoux-prescription-instituteurs-enseignement-lecture.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GREEN, B. Currículo, Política e Pós-modernidade: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo. In: **Currículo sem Fronteiras.** V. 17, nº 3, p. 501-514, set./dez. 2017.

GUIMARÃES, A. M.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. A proposta de formação humana integral nos documentos e nas representações dos docentes de língua estrangeira dos Institutos Federais. In: SILVA, K. A.; DIAS, R. (Orgs.) **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas.** Campinas: Pontes Editores, 2020, p.67 – 81.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus Humanidades, 1999.

HOBSBAWN, E. J. **Mundos do Trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2006.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.p.43-62. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Marcelo/Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf> . Acesso em 18 de janeiro de 2014.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. LONG, M.H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London and New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. **O ensino de línguas mediado por computador**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf Acesso: 19/01/2014.

LEFFA, V. (org.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998

LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.) **Práxis: a categoria materialista de prática social**, volume I. Lisboa: Horizonte, 1980.

LIMA, D. C. (org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2013

LOUSADA, E. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de (re) construção da prática do professor**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festscchrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39 – 58.

LIMA, Maria Doris Araújo; ALMEIDA, Thaís Cabral. **Discussões sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no currículo escolar e no planejamento de ensino**. V EPEAL, 2010. Disponível em: Acesso em: 17 de maio de 2016.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem fronteiras**. V. 5, nº 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, A. C. Discurso nas Políticas de Currículo. In: **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, p.33-52, jul./dez. 2006.

LOPES. A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado. In: GUIMARÃES, A. M.M.;

MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 237-271.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. In: **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, p.98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor e uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor e uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 117- 136.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. In: **DELTA**, nº 21, v.2, 2005, p.183-214.

MACHADO, A. R.; BRONCKART. J. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor e uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. N. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor e uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.15-29.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. G. D. **O professor e seu trabalho** – a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MATOS, J. K. E.; RAMOS, M. M. N. Considerações sobre o ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio integrado na Rede Federal. In: SILVA, K. A.; DIAS, R. (Orgs.) **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 31-45.

MARQUES, N. B. M. **A organização curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: a busca por um currículo integrado**. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/665> . Acesso em: 18 de novembro de 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, L. G.D.; ALBERTO, M. S. O. P.L.; SANTIAGO, L. A. S. Estado da Arte: A Integração Curricular no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 35, nº 112, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.29-44>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festscchrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.100-121.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festscchrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAES, F.; KÜLLER, J.A. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MORAN, J.M. **A contribuição da tecnologia para uma educação inovadora.** Revista Contrapontos, v.4; nr.2, 2004. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785> . Acesso em 17/01/2014.

MOURA, D. H. Educação geral e formação profissional: política pública em construção. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração.** Brasília: UNESCO, 2010. P. 119 – 134.

MOURA, D. H. O Ensino Médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: SILVA, M. R. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Travessias.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, C. A. **Educação Profissional Técnica e Ensino Médio: a perspectiva de formação integrada em discussão.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-graduação em Educação. Diamantina: 2018.

NEVES, C. N. **Análise de necessidades em um curso técnico integrado ao Ensino Médio em informática para internet.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: 2019.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico.** 2003. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3995/000406519.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 de dezembro de 2011.

OLIVEIRA, R. A. T. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: 2013.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. **A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual**. Belo Horizonte, In: Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3, Belo Horizonte, 2001. p.129-145. Disponível em <http://www.veramenezes.com/virtual.htm> . Acesso em 25/01/2014.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira: breve retrospectiva histórica**, 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005.

POWELL, A. et al. **Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015**. 2015. Disponível em: http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/07/iNACOL_Blended-Learning-The-Evolution-of-Online-And-Face-to-Face-Education-from-2008-2015.pdf. Acesso em 17 de abril de 2016.

QUEIROGA, A. L. F. **Sobre o processo de construção de um “inédito viável”: sentidos do Currículo Integrado – IFPB – Campus João Pessoa (2004-2014)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal: 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº 80, setembro / 2002, p. 401-422. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 16 de outubro de 2017.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf . Acesso em: 16 de outubro de 2017.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b, p.114-118.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 771-788. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 16 de outubro de 2017.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p.107-128.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.) **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

REUHLIN, M. **Totalités, éléments, structures en psychologie**. Presses Universitaires de France: 1995. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4809258d/f14.item.r=257.texteImage>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

RICHARDS, J.C. LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York, Cup, 1994.

RODRIGUES, D. D. **Concepções e práticas integradoras dos Docentes do IFMT campus Cárceres, no desenvolvimento do Currículo Integrado**. Tese (Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Humanidades e Educação. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Ijuí: 2016.

ROSA, C. M. A Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica: criação e expansão. In: **Revista Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v. 18, nº 2, 2017, p. 181-197. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

SANTOS, D. S., NADALETTI, C. L., SOARES, M. S. O Ensino Médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO, A.C., SILVA, C. N. N. (Orgs.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.
SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 27ª ed., 2006.

SANTOS, L. R. **Currículo prescrito e currículo em ação: uma análise de suas implicações no contexto do curso técnico em Agronegócio no Proeja**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória da Conquista: 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e a formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 17, nº1, 2013, p.113-122.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, E. S. A. **O ideal e o real: desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao Ensino Médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Brasília: 2016.

SILVA, J. E. M. **Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: 2013.

SILVA, K. A.; DIAS, R. (Orgs.) **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de Inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

SILVA, M. R. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Travessias.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. Integração Curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do Ensino Médio integrado e suas propostas pedagógicas. In: SILVA, M. R. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Travessias.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIX, F. De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. **XXXVIIème Congrès SELF, Aix-en-Provence.** 2002. Disponível em: <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-six-prescription-preparation-travail-batiment.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas. Nº 44, jan. /jun. 2003, p. 339-351.

SPRENGER, T. M. **Conscientização e autonomia em formação online de professores.** 2004. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: PUC-SP.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K–12 blended learning.** Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 02 junho de 2014.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora São Paulo, 2010.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. In: **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 17, nº 54, p.1067-1084, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.DS01> . Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

VALENTE, José Armando. **Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** In: Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p.79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf> . Acesso em 02 de maio de 2016.

VALENTE, José Armando. **Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** In: Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p.79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf> . Acesso em 02 de maio de 2016.

VIANA, N. Pesquisa-Ação e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITOR JÚNIOR, F. **Yeshua.** Comunidade Católica Colo de Deus. Jandaia do Sul: 2016.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXOS

Anexo 1 – Portaria referente à criação do Grupo de Estudos em Ensino Integrado do Instituto Federal de Avaré.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

PORTARIA N.º AVR.0033/2018, DE 07 DE MARÇO DE 2018

O DIRETOR GERAL DO CÂMPUS AVARÉ DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, considerando o que consta na Portaria n.º 3903, de 04 de novembro de 2015,

RESOLVE:

Art. 1.º DESIGNAR os servidores abaixo relacionados para constituírem o GRUPO DE ESTUDOS EM ENSINO INTEGRADO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Avaré, conforme segue:

ADRIA DE SOUSA BENTES
CELIGRÁCIA MADDALENA
DANIELE SOUZA DE CARVALHO
GEZA THAIS RANGEL E SOUZA
HUGO ANTONIO LIMA DE SOUZA
JEAN CARLOS SILVA ROVERI
JULIO CÉSAR PISSUTI DAMALIO
LARISSA SANTOS SILVA
LÍVIA CIRINO DE CARVALHO
LUCIANA MANOEL DE OLIVEIRA
MARCELA PAVAN BAGAGLI
MARESSA DE FREITAS VIEIRA
MARIA CRISTINA MARQUES
MARIA GLALCY FEQUETIA DALCIM
MARIANA CAMARGO SCHMIDT
RAFAEL CEDRIC MOLLER MENEGHINI
RONALD RIBEIRO ALVES
SEBASTIÃO FRANCELINO DA CRUZ
TAMYRIS PROENÇA BONILHA GARNICA
TARSILA FERRAZ FREZZA
VANESSA MOTA ANDRADE

Art. 2.º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.


SEBASTIÃO FRANCELINO DA CRUZ

Anexo 2 – Comunicado sobre a orientação de uso da palavra “Câmpus”



COMUNICADO Nº 06/2015/RET

Considerando a Nota Lexicológica emitida pelo Ministério da Educação (MEC);

Considerando que variações na Língua Portuguesa são comuns, por ser uma língua dinâmica, que está sempre evoluindo;

Considerando que a Língua Portuguesa passa por mutações e que esse é um processo natural;

Esta Reitoria resolve:

A partir de cinco de maio do corrente ano, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo passa a adotar a palavra *câmpus* em documentos e comunicações oficiais, tanto no singular quanto no plural (o *câmpus*, os *câmpus*). A utilização de itálico para grafar a palavra está dispensada.

Passa a ser adotado também o uso da inicial maiúscula quando o nome do *câmpus* vier especificado. Por exemplo: *Câmpus São Paulo*, *Câmpus Cubatão*, *Câmpus Sertãozinho*.

Atenciosamente,


EDUARDO ANTONIO MODENA
Reitor

São Paulo, 04 de maio de 2015.


Anexo 3 – Estrutura Curricular – PPC Câmpus Avaré

ESTRUTURA CURRICULAR

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO											Carga Horária Mínima Obrigatória							
Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008.											3.600							
Campus Avaré																		
Criado pela Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010											Número de semanas							
ESTRUTURA DE CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO											40							
Base Legal: Lei nº 9394/1996, Decreto nº 5154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012, nº 09/2012 e nº 11/2012.																		
Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxx																		
Habilitação Profissional: Técnico em Mecatrônica																		
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Estrutura Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Total de ch/componentes			Total aulas	Total horas					
						1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª							
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literaturas	LLI	T	1	4	4	2	133	133	67	400	333					
		Arte	ART	T	1	0	2	0	0	67	0	90	67					
		Educação Física	ER	T/P	2	0	2	0	0	67	0	90	67					
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	4	2	133	133	67	400	333					
		Biologia	BIO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	FIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Química	QUI	T/P	2	2	2	2	67	67	67	240	200					
		História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
	Parte Divers. Obrigat.	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna – (Inglês)	LEM	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200				
	FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						24	28	20	800	933	667	2.880	2.400				
Parte Diversificada OPTATIVA	Espanhol (facultativo)	ESP	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200						
	OPTATIVAS 1	OPI	T/P	2	4	0	0	133	0	0	180	133						
	OPTATIVAS 2	OPII	T/P	2	0	4	0	0	133	0	180	133						
	OPTATIVAS 3	OPIII	T/P	2	0	0	4	0	0	133	180	133						
PARTE FACULTATIVA = Sub Total II						8	8	8	200	200	200	720	600					
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	PARTE ESPECÍFICA	Projeto Integrador em Mecatrônica	PIM	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67					
		Lógica e Programação	LPG	T/P	2	2	0	0	67	0	0	90	67					
		Desenho Técnico Mecânico e Metrologia	DTM	T/P	2	2	0	0	67	0	0	90	67					
		Tecnologia dos Materiais	TMA	T	1	2	0	0	67	0	0	90	67					
		Máquinas Ferramentas e Dispositivos	MFD	T	1	2	0	0	67	0	0	90	67					
		Resistência dos Materiais e Elementos de Máquinas	REM	T	1	0	2	0	0	67	0	90	67					
		Análise de Circuitos	ANC	T/P	2	0	2	0	0	67	0	90	67					
		Desenho Assistido por Computador	DAC	T/P	2	0	2	0	0	67	0	90	67					
		Sistemas Digitais	SID	T/P	2	0	2	0	0	67	0	90	67					
		Prática de Usinagem	PUS	T/P	2	0	4	0	0	133	0	180	133					
		Ensaio Mecânicos	ENM	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67					
		Eletrônica Aplicada	EAP	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67					
		Prática de Automação	PAT	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67					
		Máquinas e Comandos Industriais	MCI	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67					
		Microcontroladores	MCL	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67					
Instrumentação e Redes Industriais	IRI	T	1	0	0	2	0	0	67	90	67							
Sistemas de Controle e Robóticos	SCR	T/P	2	0	0	2	0	0	67	90	67							
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total III						8	12	18	267	400	533	1.440	1.200					
RESUMO CARGA HORÁRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 Minutos)											32	40	38	1.067	1.333	1.200	4.320
	FORMAÇÃO GERAL: Base Nacional Comum + Parte Diversificada																	2.400
	FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: Projeto Integrador + Parte Específica																	1.200
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA MÍNIMA OBRIGATORIA (sem espanhol)																	3.600
	Carga Horária Facultativa																	600
Estágio Supervisionado (Optativo)																	180	


Anexo 4 – Estrutura Curricular – PPC Câmpus Catanduva

12.4 ESTRUTURA CURRICULAR

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Campus Catanduva Criado pela Portaria Ministerial nº 1.170, de 21/09/2010 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9394/1996, Decreto nº 5154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx											Carga Horária Mínima Obrigatória			
											3666,7			
											Número de semanas			
											40			
Habilitação Profissional: Mecatrônica														
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cod.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Total de ch/componentes			Total aulas	Total horas	
						1º	2º	3º	1º	2º	3º			
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Literaturas	LPL	T	1	4	4	4	133,3	133,3	133,3	480	400,0	
		Arte	ART	T	1	2	2		66,7	66,7		160	133,3	
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	2		66,7	66,7		160	133,3	
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	5	3	3	166,7	100,0	100,0	440	366,7	
		Biologia	BIO	T	1	2	2	2	66,7	66,7	66,7	240	200,0	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	FIS	T	1	2	2	2	66,7	66,7	66,7	240	200,0	
		Química	QUI	T	1	2	2	2	66,7	66,7	66,7	240	200,0	
		História	HIS	T	1	2	2	2	66,7	66,7	66,7	240	200,0	
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	GEO	T	1	2	2	2	66,7	66,7	66,7	240	200,0	
		Filosofia	FIL	T	1	1	1	2	33,3	33,3	66,7	160	133,3	
		Sociologia	SOC	T	1	1	1	2	33,3	33,3	66,7	160	133,3	
	Parte Divers. Obrigatória	LINGUAGENS	Língua Estrangeira Moderna – (Inglês)	ING	T	1	1	2	2	33,3	66,7	66,7	200	166,7
	FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						26	25	23	866,7	833,3	766,7	2960	2466,7
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Espanhol (facultativo)		ESP	T	1	1	1	1	33,3	33,3	33,3	120	100,0	
	Libras (facultativo)		LIB	T	1			1	0,0	0,0	33,3	40	33,3	
PARTE DIVERSIFICADA = Sub Total II						1	0	0	0,0	0,0	33,3	40	133,3	
Parte Profissionalizante	Projeto Integrador em Mecatrônica		PIM	T/P	2			4			133,3	160	133,3	
PARTE PROFISSIONALIZANTE = Sub Total III						0	0	4	0,00	0,00	133,3	160	133,3	
PARTE PROFISSIONALIZANTE	Programação Aplicada à Mecatrônica		PAM	T/P	2	2			66,7			80	66,7	
	Sistemas Digitais		SID	T/P	2	2			66,7			80	66,7	
	Eletricidade Básica		ELB	T/P	2	2			66,7			80	66,7	
	Desenho Técnico Mecânico e Metrologia		DTM	T/P	2	2			66,7			80	66,7	
	Tecnologia dos Materiais		TMA	T	1	2			66,7			80	66,7	
	Máquinas Elétricas		MEL	T/P	2		2			66,7		80	66,7	
	Microcontroladores		MCR	T/P	2		2			66,7		80	66,7	
	Eletrônica Aplicada		EAP	T/P	2		2			66,7		80	66,7	
	Prática de Usinagem		PUS	T/P	2		4			133,3		160	133,3	
	Desenho e Manufatura Auxiliada por Computador		DAC	T/P	2		2			66,7		80	66,7	
	Resistência dos Materiais e Elementos de Máquinas		REM	T	1		2			66,7		80	66,7	
	Ensaio Mecânicos		ENM	T/P	2			2			66,7	80	66,7	
	Hidráulica e Pneumática		HEP	T/P	2			2			66,7	80	66,7	
Sistemas de Controle e Robótica		SCR	T/P	2			2			66,7	80	66,7		
Controladores Lógicos Programáveis e Redes Industriais		CRI	T/P	2			2			66,7	80	66,7		
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total IV						10	14	12	333,3	466,7	400,0	1440	1066,7	
RESUMO CARGA HORÁRIA	Total de Aulas Semanais (50 minutos)					36	39	35	1200,0	1300,0	1166,7	4400		
	Formação Geral : Base Nacional Comum + Parte Diversificada												2466,7	
	Formação Profissionalizante: Projeto Integrador + Parte Específica												1200,0	
	Total de Carga Horária Mínima Obrigatória (sem estágio e TCC)												3533,3	
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): (optativo).												180,0	
	Estágio Supervisionado (optativo).												180,0	
Carga Horária Total Máxima												3893,3		

Anexo 5 – Estrutura Curricular – PPC Câmpus Presidente Epitácio

15.12 ESTRUTURA CURRICULAR


 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Câmpus Presidente Epitácio Criado pela Portaria Ministerial nº 11892, de 29/12/2008 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx											Carga Horária Mínima Obrigatória		
											3933		
											Total Anual de semanas		
											40		
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MECATRÔNICA													
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Carga horária			Total aulas	Total horas
						1º	2º	3º	1º	2º	3º		
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400
		Arte	ART	T/P	1	2	0	2	67	0	67	160	133
		Educação Física	EFI	T/P	1	2	0	2	67	0	67	160	133
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400
		Biologia	BIO	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	FIS	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Química	QUI	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Filosofia	FIL	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
		Sociologia	SOC	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
	Parte Divers. Obrigatória	LINGUAGENS	Inglês	ING	T	1	2	2	2	67	67	67	240
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						28	24	28	933	800	933	3200	2667
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Projeto Integrador		PJI	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67
	Desenho Técnico		DET	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67
	Tecnologia dos Materiais e Ensaio Mecânicos		TME	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67
	Sistemas Digitais		SID	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67
	Eletricidade Básica		ELB	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67
	Saúde e Segurança do Trabalho		SST	T	1	2	0	0	67	0	0	80	67
	Análise de Circuitos em Corrente Alternada		ACA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67
	Sistemas Analógicos		SIA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67
	Máquinas e Comandos Industriais		MCI	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67
	Pneumática e Hidráulica		PNH	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67
	Manutenção Mecânica e Usinagem		MMU	T/P	3	0	2	0	0	67	0	80	67
	Algoritmos e Programação		ALP	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67
	Resistência dos Materiais		RMA	T	1	0	2	0	0	67	0	80	67
	Elementos de Máquinas		ELM	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67
	Comandos Numéricos Computadorizados		CNC	T/P	3	0	0	2	0	0	67	80	67
	Microcontroladores Aplicados à Robótica		MIR	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67
	Controlador Lógico Programável e Redes Industriais		CLP	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67
	Instrumentação e Controles de Processos		ICP	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67
Empreendedorismo		EMP	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67	
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II						10	14	14	333	467	467	1520	1267
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATORIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)					38	38	42	1267	1267	1400	4720	3933
	Formação Geral (Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória)												2667
	Formação Profissional (Projeto Integrador + Parte Específica)												1267
											Carga Horária Total Mínima Obrigatória		3933
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Componente Curricular Optativo		Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais			Carga horária			Total Aulas	Total Horas
	Espanhol Básico		ESB	T	1	2			67			80	67
	Espanhol Intermediário		ESI	T	1	2			67			80	67
	Espanhol Avançado		ESA	T	1	2			67			80	67
	Línguas Liberais		LIB	T/P	1	2			67			80	67
	Esportes		EPT	T/P	1	2			67			80	67
Linguagens da Arte		LIA	T	1	2			67			80	67	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado											180	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima											4513	

Anexo 6 – Estrutura Curricular – PPC Câmpus Guarulhos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.802 de 29/12/2008. Campus Guarulhos Criado pela Portaria Ministerial nº 2.113, de 06/06/2006 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO Base Legal: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012. Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx													Carga Horária Mínima Obrigatória			
													3480			
													Total Anual de semanas			
													98			
													Previdido 1ª oferta			
Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MECATRÔNICA																
NÚCLEO ESTRUTURANTE COMUM	ÁREAS	Componente Curricular	Cod.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais				Carga horária				Total aulas	Total Horas	
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	LIP	T	1	2	2	2	2	4	63	63	63	127	378	316
		Arte	ART	TP	1	2				2	63			63	151	126
		Educação Física	EFI	TP	1	2	2				63	63			151	126
		Inglês	ING	TP	1	2	2	2			63	63	63		227	189
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	2	2	4		127	63	63	127	456	383
		Biologia	BIO	TP	1	2	2	2			63	63	63		227	189
		Física	FIS	TP	1	2	2					63			78	63
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	QUI	TP	1	2	2	2			63	63	63		227	189
		História	HIS	T	1	2	2				63	63			151	126
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	GEO	T	1	2	2	2			63	63	63		227	189	
	Filosofia	FIL	T	1	2	2	2			63	63			151	126	
	Sociologia	SOC	T	1		2	2				63	63		151	126	
	FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I						20	22	16	10	604	693	441	317	2574	2145
NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR	Eletividade Aplicada		ELA	TP	1	2					63			78	63	
	Medicina Clássica		MCL	TP	1	2					63			78	63	
	Tópicos de História de Indústria de São Paulo		THI	T	1			2						63	78	63
	Trabalho e Sociedade		TSD	T	1			2						63	78	63
	Ética e Relações Humanas		ERH	T	1		2	2					63	78	63	
	Práticas Corporais, Expressão e Cultura		PCO	TP	2								63	78	63	
	Estudo das Organizações		EDO	TP	2		2						63	78	63	
	FORMAÇÃO ARTICULADORA = Sub Total II						4	6	4	8	126	6	189	126	529	441
NÚCLEO ESTRUTURANTE TECNOLÓGICO	Tópicos de Projeto Mecânico		TPM	TP	2		2				63			78	63	
	Desenho Técnico		DTE	P	2	2					63			78	63	
	Laboratório de Fabricação Mecânica		LFM	P	3			4					127	152	127	
	Laboratório de Eletividade Aplicada		LEA	P	2	2					63			78	63	
	Laboratório de Manufatura e Robótica		MRI	P	2			2						63	78	63
	Eletrônica Analógica e Digital		EAD	T	1		2					63		78	63	
	Laboratório de Eletrônica Analógica e Digital		LAD	P	2	2					63			78	63	
	Automação Hidráulica e Pneumática		AHP	P	2		2						63	78	63	
	Automação e Robótica		AUT	TP	2			2						63	78	63
	Lógica de Programação e Microcontroladores		LPM	P	2		2						63	78	63	
	Projeto Integrador em Mecatrônica		PIM	TP	2		2	2	2		63	63	63	227	189	
	FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total III						4	8	10	8	126	252	318	189	1060	863
Sub Total I + Sub Total II						28	30	30	22	946	945	946	632	4163	3480	
PARTE DIVERSIFICADA ELETIVA	Componente Curricular Eletivo		Cod.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais				Carga Horária				Total Aulas	Total Horas	
PARTE DIVERSIFICADA OBRIGATORIA	Componente Curricular Oportivo		Cod.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas Semanais				Carga Horária				Total Aulas	Total Horas	
	Espanhol		ESP	TP	1	2				63				78	63	
	Libras		LIB	TP	1	2				63				78	63	
Estágio supervisionado obrigatório/optional																
Total de Aulas Semanais (Aulas de 45 ou 50 minutos)															4163	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATORIA															2586	
Núcleo Estruturante Tecnológico + Projeto Integrador + Núcleo Estruturante Articulador															1513	
Carga Horária Total Mínima Obrigatória															3480	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA															3756	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Anexo 7 – Estrutura Curricular – PPC Câmpus Registro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO Criado pela Lei nº 11.392 de 23/12/2006 Câmpus Registro										Carga Horária Mínima Obrigatória								
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO F 9394/1996, Decreto nº 5154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 09/2012 Habilitação Profissional: TÉCNICO EM MECATRÔNICA										3200								
										Curso Anual								
										Núm. Semanas								
										40								
ÁREAS	Componente Curricular	Cod.	Téc. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Total de h/Componentes			Total aulas	Total horas						
					1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª								
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	2	4	4	4	133	133	133	480	400					
		Arte	ART	TP	1	2	1	0	67	33	0	100	100					
		Educação Física	EFI	TP	1	2	1	0	67	33	0	100	100					
	MATEMÁTICA	Matemática	MAT	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400					
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	BIO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Física	FIS	TP	2	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Química	QUI	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200					
		Filosofia	FIL	T	1	2	2	1	67	67	33	200	167					
	Sociologia	SOC	T	1	2	2	1	67	67	33	200	167						
Parte Diversificada Obrigatória	LINGUAGENS	inglês	ING	TP	2	2	2	2	67	67	67	240	200					
FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I					26	26	26	26	966	967	733	3040	2633					
Parte Diversificada OPTATIVA	Esportes (facultativa)	ESP	TP	2	2	2	2	67	67	67	240	200						
	Linguagens de Arte (facultativa)	LIA	TP	1	0	2	0	0	67	0	0	80	67					
	Esportes (facultativa)	ESP	TP	1	0	0	2	0	0	0	67	80	67					
	Livros (facultativa)	LE	TP	1	2	0	0	0	67	0	0	80	67					
PARTE FACULTATIVA = Sub Total II					4	4	4	4	134	133	133	480	400					
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	Projeto Integrador	PJI	TP	2	1	1	2	33	33	67	160	133						
	Parte Específica	Desenho Técnico	DET	TP	2	2	0	0	67	0	0	80	67					
		Tecnologia dos Materiais e Enxertos	TME	TP	2	2	0	0	67	0	0	80	67					
		Sistemas Digitais	SD	TP	2	2	0	0	67	0	0	80	67					
		Eletrotécnica Básica	ELB	TP	2	2	0	0	67	0	0	80	67					
		Análise de Circuitos em Corrente	ACA	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Sistemas Analógicos	SA	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Máquinas e Componentes Industriais	MOI	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Pneumática e Hidráulica	PHH	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Manutenção Mecânica e Usinagem	MMU	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Algoritmos e Programação	ALP	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Resistência dos Materiais	RMA	TP	2	0	2	0	0	67	0	80	67					
		Elementos de Máquinas	ELM	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67					
		Comandos Numéricos	CNC	TP	2	0	0	2	0	0	67	80	67					
		Microcontroladores Aplicados à	MIR	TP	2	0	0	2	0	0	67	80	67					
		Controle Lógico Programável e	CLP	TP	2	0	0	2	0	0	67	80	67					
		Instrumentação e Controles de	ICP	TP	2	0	0	2	0	0	67	80	67					
Empreendedorismo e Segurança do Trabalho	EBT	TP	1	0	0	2	0	0	67	80	67							
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total III					8	16	14	20	330	600	467	1620	1267					
RESUMO CARGA HORÁRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 60 minutos)											27	41	36	1233	1367	1200	4800
	FORMAÇÃO GERAL: Base Nacional Comum																	2633
	FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: Projeto Integrado + Parte Específicas																	1267
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA MÍNIMA OBRIGATORIA (sem estágio)																	3500
	Carga Horária Facultativa																	400
Estágio Supervisionado (facultativo)																	180	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA MÁXIMA (incluindo cargas horárias optativas)																	4200	

Matriz curricular proposta

Anexo 8 – Estrutura Curricular – PPC Câmpus Votuporanga

12.2 ESTRUTURA CURRICULAR

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO										Carga Horária Mínima Obrigatória	
		Criado pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008.										3933	
		Câmpus VOTUPORANGA										Número de semanas	
		Criado pela Portaria Ministerial nº xxxx, de xx/xx/xxxx										40	
		ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM XXXXXXXXXXXXXXXX INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO											
		Base Legal: Lei nº 9394/1996, Decreto nº 5154/2004, Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 08/2012.											
		Resolução de autorização do Curso no IFSP, nº xxx de xxxx											
Habilitação Profissional: _Técnico em Mecatrônica													
ÁREAS	Componente Curricular	Cód.	Trat. Met.	Núm. Prof.	Aulas semanais			Total de componentes			Total aulas	Total horas	
					1º	2º	3º	1º	2º	3º			
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Redação	LPR	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
	Arte	ART	T/P	1	2	1	2	67	33	67	200	167	
	Educação Física	EFI	T/P	1	2	2	0	67	67	0	160	133	
	Matemática	MAT	T	1	4	4	4	133	133	133	480	400	
	Física	FIS	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	Química	QUI	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	Biologia	BIO	T/P	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	História	HIS	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	Geografia	GEO	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200	
	Filosofia	FIL	T	1	1	2	2	33	67	67	200	167	
	Sociologia	SOC	T	1	2	1	2	67	33	67	200	167	
	Parte Divers. Obrigatória	Inglês	LES	T	1	2	2	2	67	67	67	240	200
	FORMAÇÃO GERAL = Sub Total I					27	26	26	900	867	867	3160	2633
HABILITAÇÃO PROFISSIONAL	Projeto Integrador	PRI	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67	
	Programação Aplicada à Mecatrônica	PAM	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Sistema Digitais	SID	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Eletricidade Básica	ELE	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Desenho Técnico Mecânico e Metrologia	DMM	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Segurança do Trabalho	STE	T	1	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Tecnologia Mecânica	TEM	T/P	2	2	0	0	67	0	0	80	67	
	Circuitos Elétricos em Corrente Alternada	CEA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67	
	Microcontroladores	MIC	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67	
	Eletrônica Aplicada	ETA	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67	
	Práticas de Usinagem	PUS	T/P	2	0	3	0	0	100	0	120	100	
	Desenho Assistidos por Computador	CAD	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67	
	Sistemas Hidráulicos e Pneumático	SHP	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67	
	Resistência dos Materiais e Ensaio Mecânicos	REM	T/P	2	0	2	0	0	67	0	80	67	
	Fabricação Assistida por Computador	CAM	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67	
	Elementos de Máquinas	EMQ	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67	
	Práticas de Automação e Robótica	PAR	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67	
Máquinas e Comandos Industriais	MCI	T/P	2	0	0	2	0	0	67	80	67		
Instrumentação e redes industriais	IRI	T	1	0	0	2	0	0	67	80	67		
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE = Sub Total II					12	15	12	400	500	400	1560	1300	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÍNIMA OBRIGATÓRIA	Total de Aulas Semanais (Aulas de 50 minutos)				39	41	38	1300	1367	1287	4720	0	
	Formação Geral : Base Nacional Comum + Parte Diversificada Obrigatória											2633	
	Habilitação Profissional: Projeto Integrador + Parte Específica											1300	
Carga Horária Total Mínima Obrigatória											3933		
PARTE DIVERSIFICADA OPTATIVA	Espanhol	ESP	T	1	2				200	240	200		
	Libras	LIB	T/P	1	2				67	80	67		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Estágio Profissional Supervisionado (OPTATIVA)											380	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	Trabalho de Conclusão de Curso (OPTATIVA)											100	
CARGA HORÁRIA TOTAL MÁXIMA	Carga Horária Total Máxima											4660	

Anexo 9 – Excertos – Dados Legais – Documento Base

DB (1) “Este capítulo foi produzido a partir do texto Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração (Moura, 2006), apresentado na 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília – DF, no período de 5 a 8 de novembro de 2006, assim como de uma versão revisada do mesmo texto apresentada no âmbito do GT Trabalho e Educação na 30ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, no período de 7 a 10 de outubro do 2007 (Moura, 2007).” (p.10)

DB (2) “As reflexões aqui apresentadas se baseiam nos artigos publicados no livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”; organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e em texto de Ramos (2007), intitulado “Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido a partir da exposição no seminário sobre Ensino Médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, a ser também publicado em livro organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.” (p.40)

DB (3) “Neste item nos apropriamos das análises desenvolvidas por Ramos (2004; 2005; 2007).” (p.43)

DB (4) “Este item está desenvolvido a Barracho; Moura; Silva; Pereira (2005) e Moura (2006;2007)” (p.48)

DB (5) “Para isso, todos devem ser autores desse projeto e sujeitos de seu desenvolvimento.” (p.53, grifo nosso)

DB (6) “No entanto, tal política somente logrará êxito se, para além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto.” (p. 4, grifo nosso)

DB (7) “A intenção é de que a sociedade civil se comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação.” (p. 10, grifo nosso)

DB (8) “É preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso.” (p. 53, grifo nosso)

DB (9) “A discussão sobre as finalidades do Ensino Médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica.” (p. 6, grifo nosso)

DB (10) “O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.” (p. 11, grifo nosso)

DB (11) “Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito.” (p.16, grifo nosso).

DB (12) “Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.” (p. 24, grifo nosso)

DB (12) “Foi desse contexto de conflitos que resultou a primeira LDB, a qual, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino.” (p. 13, grifo nosso)

DB (14) “A combinação desses fatos associados à cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência linear entre o status social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica destes para os seus detentores, fez com que houvesse a proliferação, em uma expansão sem precedentes, de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente, aconteceu.” (p. 22, grifo nosso)

DB (15) “Esses e outros ministérios são responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar no Ensino Médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas.” (p. 29, grifo nosso)

DB (16) “Outro aspecto importante que será potencializado por uma maior interação entre os sistemas estaduais/municipais e a Rede Federal é a construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela constitui-se em uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que se estruturam e se fomentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores. (p. 31-32, grifo nosso)

DB (17) “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na

sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (p. 41, grifo nosso)

DB (18) “Desse modo, assume-se como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o Ensino Médio integrado deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica. (p. 34, grifo nosso)

DB (19) “Ciavatta (2005), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (p. 41, grifo nosso)

DB (20) “No Ensino Médio, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico, posto que é nessa etapa da Educação Básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva (Saviani, 1987).” (p. 46, grifo nosso)

DB (21) “Assim, faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presentes. A premissa que orienta o projeto do Ensino Médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre Educação Básica e profissional. (p. 54, grifo nosso)

DB (22) “Assim, pensamos que a primeira providência para se implantar o Ensino Médio integrado é a geração de tempos e espaços docentes para a realização de atividades coletivas. Por vezes, pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Isso, entretanto, não é suficiente. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola; que não é “uma ilusão de intelectuais”, ou “uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão”. (p. 54-55, grifo nosso)

DB (23) “Para que isso seja possível é preciso, entretanto, que os gestores nacionais e estaduais implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores de que se trata de uma política de Estado.” (p. 55, grifo nosso)

DB (24) “Porém, insistimos que as instituições não devem esperar que tais condições sejam plenamente atingidas para se construir um projeto político pedagógico em que se acordem os princípios e as bases do Ensino Médio integrado à educação profissional, visando, com isso, também à busca de estrutura física e pedagógica para seu desenvolvimento. (p. 55, grifo nosso)

DB (25) “Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.” (p.55, grifo nosso)

DB (26) “Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.” (p. 55 - 56, grifo nosso)

DB (27) “Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.” (p. 56, grifo nosso)

DB (28) “Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.” (p. 56, grifo nosso)

DB (29) “Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.” (p. 56, grifo nosso)

DB (30) “Resgatar a escola como um espaço de memória.” (p. 57, grifo nosso)

DB (31) “Muitas reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade com o intuito de discutir a proposta de uma política que recuperasse o que o Decreto nº.2.208/97 coíbia, isso é, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.” (p.7, grifo nosso)

DB (32) “É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes.” (p. 13, grifo nosso)

DB (33) “Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites.” (p. 14, grifo nosso)

DB (34) “Uma delas é a concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa).” (p.19, grifo nosso)

DB (35) “Portanto, um plano estratégico e estruturante da política de Ensino Médio integrado à educação profissional implica, necessariamente, a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades.” (p.31, grifo nosso)

DB (36) “Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de Planos Pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que se tem reivindicado e avançado no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das

comunidades indígenas, que identificam o Ensino Médio integrado como uma necessidade coerente com sua realidade.” (p.32, grifo nosso)

DB (37) “Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no Ensino Médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no Ensino Médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a Educação Básica.” (p.33, grifo nosso)

DB (38) “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (p.42, grifo nosso)

DB (39) “Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.” (p.47, grifo nosso)

DB (40) “Precisamos discutir, agora, a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional. Sabemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais. Defendemos aqui a formação integral, plena, completa.” (p.49, grifo nosso)

DB (41) “A questão é: como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade.” (p.50, grifo nosso)

DB (42) “Estariamos, assim, relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender.” (p.52, grifo nosso)

DB (43) “Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro.” (p.52, grifo nosso)

DB (44) “A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isso é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e

do currículo para o Ensino Médio integrado à educação profissional.” (p.54, grifo nosso)

DB (45) “Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social.” (p. 34, grifo nosso)

DB (46) “Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Freire, 1996).” (p. 34, grifo nosso)

DB (47) “O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa, etc., podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.” (p. 52)

DB (48) “Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros.” (p. 56-57)

Anexo 10 – Excertos – Dados Legais – Resolução nº 163 / 2017

R163 (1) “Este documento tem por objetivo normatizar e sistematizar procedimentos para a implementação e reformulação de cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do IFSP” (art. 1º)

R163 (2) “O PPC materializa a proposta curricular e sua elaboração deverá seguir o modelo vigente do IFSP, sendo aplicadas as modificações necessárias ao atendimento das especificidades do curso.” (art. 11)

R163 (3) “Elaborar o PPC, garantindo a ampla consulta e envolvimento da comunidade interna e externa ao câmpus, por meio prioritariamente de audiência pública” (art. 13, §4º)

R163 (4) “Com vistas ao atendimento dos princípios norteadores desta Resolução, o currículo dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio do IFSP deverá prever:” (art. 9º)

R163 (5) “Os PPCs deverão ser revistos, atualizados e/ou reformulados sempre que se verificar, mediante resultados obtidos pela Comissão prevista no Artigo 13, a defasagem entre o perfil de conclusão, seus objetivos e sua organização curricular, desde que transcorrido o tempo de formação da primeira turma...” (art. 14)

R163 (6) “A estrutura curricular dos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio no IFSP, organizada por meio de seus núcleos estruturantes, deverá contemplar...” (art. 16)

R163 (7) “O currículo dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio deverá fundamentar-se nos preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP, bem como no previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.”; (art. 8º)

R163 (8) “Os cursos deverão ser organizados a partir dos eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos...”; (art. 10º)

R163 (9) “Para a elaboração e implementação do PPC, deverá ser instituída uma Comissão...”; (art. 13)

R163 (10) “A estrutura curricular dos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio no IFSP, organizada por meio de seus núcleos estruturantes, deverá contemplar...”; (art. 16)

R163 (11) “O componente curricular Projeto Integrador deverá ser atribuído a mais de um professor, com vistas à sua organização e acompanhamento, não se excluindo a necessidade de envolvimento do maior número de professores e áreas do conhecimento possível em seus desenvolvimentos.” (art. 24, §2º)

R163 (12) “O estágio deve manter consonância com a proposta curricular no sentido de que sejam articulados os conhecimentos desenvolvidos nos ambientes de aprendizagem e ambiente real de trabalho...”; (art. 28)

R163 (13) “Cada câmpus deverá avaliar a pertinência e a relevância do TCC para a formação pretendida pelo curso e, obrigatoriamente, respeitar as especificidades dos estudantes no tocante às características do nível de ensino.” (art. 31)

R163 (14) – “Componente curricular como o conjunto de conceitos, teorias e práticas pertinentes a determinada área de conhecimento e organizadas nos diferentes ambientes de aprendizagem.” (grifo itálico nosso);

R163 (15) – “Núcleos estruturantes como forma de organização dos componentes curriculares obrigatórios que objetiva favorecer a integração curricular em seus aspectos filosófico e epistemológico.” (grifo itálico nosso)

R163 (16) – “Núcleo estruturante articulador como conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo a conhecimento relativo às áreas que compõem a Formação Geral e à habilitação profissional que constituam elementos expressivos para a integração curricular, organizado em componentes curriculares que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade das práticas interdisciplinares.” (grifo itálico nosso)

R163 (17) “Currículo como proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considere vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo.” (art. 2º, grifo nosso)

R163 (18) “Com vistas ao atendimento dos princípios desta Resolução, o currículo dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada a Ensino Médio do IFSP deverá prever:

XI. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

XII. Estratégias de integração entre formação geral e saberes profissionalizantes, evitando a sobreposição de conteúdos;

XIII. A valorização das atividades práticas e experimentais como estratégias de promoção do espírito investigativo, crítico e reflexivo;

XIV. A oferta de componentes curriculares optativos com vistas à vivência, aprofundamento e complementação de conhecimentos próprios do curso ou não, podendo, ainda, confluir às especificidades socioculturais ou econômicas regionais ou locais;

XV. O estudo da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena ao longo de todo o currículo, obrigatório enquanto conteúdo sistemático, especialmente, mas não exclusivamente, nos componentes de Arte, História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa.

XVI. A presença dos temas “Processos de envelhecimento, respeito e valorização do idoso”, “Educação Ambiental”, “Educação para o Trânsito” e “Educação em Direitos Humanos”, Gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ainda que não necessariamente apresentados como componentes curriculares devam ser contemplados no currículo de forma transversal e integrada;

- XVII. O conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- XVIII. O desenvolvimento de atividades culturais e esportivas;
- XIX. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, composto pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- XX. A educação física integrada à proposta pedagógica da instituição;

R163 (19) “Por constituir prática profissional intrínseca ao currículo, o componente curricular Projeto Integrado deve compor a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional, o que não exclui a necessidade de articulação com os componentes do núcleo estruturante comum, dada a natureza indisciplinar do componente.” (art. 24, §2º)

R163 (20) “Art. 13. Para elaboração e implementação do PPC deverá ser instituída Comissão, com mandato estendido até a formatura da primeira turma do curso e composta por, no mínimo:

- VII. 01 (um) Docente vinculado à formação profissional, com atuação na área de oferta do curso;
- VIII. 01 (um) Docente vinculado à formação geral;
- IX. 01 Pedagogo (a) ou Técnico (a) em Assuntos Educacionais;
- X. 01 (um) Representante indicado pela Coordenadoria de Extensão;
- XI. 01 (um) Representante indicado pela Coordenadoria de Pesquisa;
- XII. 01 (um) Representante da comunidade externa.”

R163 (21) “Parágrafo único: Garantida a participação da comunidade escolar interna e, se pertinente, externa, na definição do projeto integrador, esse deverá ser aprovado anualmente pelo grupo de professores envolvidos no curso, sendo o Coordenador de Curso responsável pelo encaminhamento da proposta à Comissão de Elaboração e Implementação do PPC para elaboração de relatórios previsto no artigo 13, parágrafo 4º, inciso IV desta Resolução.”

Anexo 11 – Excertos – Dados Legais – PPC – Câmpus Avaré

AVR (1): “este projeto de curso tem como finalidade formar cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade, visando o bem-estar da pessoa humana, tanto no plano pessoal quanto no coletivo. Para tanto, buscará desenvolver a criatividade, o espírito crítico, a capacidade para análise e síntese, o autoconhecimento, a sociabilização, a autonomia e a responsabilidade nos estudantes. Sua formação deve garantir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos industriais, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (p.20, grifo nosso)

AVR (2): “Desenvolver um conjunto de habilidades e conhecimentos em mecânica, eletrônica, elétrica e computação necessários a fim de tornar o educando capaz de compreender, projetar e desenvolver sistemas mecatrônicos, ciente das questões éticas e ambientais, de sustentabilidade e viabilidade técnico-econômica envolvidas nos processos industriais.” (p. 21, grifo nosso)

AVR (3): “2 – EMENTA: A língua inglesa como língua franca, idioma universal e acesso à informação e a bens científicos e culturais da humanidade; tipos e gêneros de texto em inglês; estratégias de leitura; marcas linguísticas e tipográficas; morfologia e sintaxe da língua inglesa; estratégias de aprendizagem; cinema e literatura em língua inglesa.” (p. 75, grifo nosso)

AVR (4): “desenvolveram a matriz curricular com adaptações que contemplassem as necessidades específicas da área de formação profissional sem, no entanto, prejudicar a Base geral da formação neste nível de ensino. Trata-se de concretizar a proposta como um curso Integrado, a partir de um diálogo real entre essas duas dimensões do currículo.” (p.37)

AVR (5): “A avaliação será norteada pela concepção formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas a fim de propiciar um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem que possibilite ao professor analisar sua prática e ao estudante comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia” (p. 157)

Anexo 12 – Excertos – Dados Legais – PPC – Câmpus Catanduva

CTD (1): Desenvolver o educando nas dimensões individual, social e profissional por meio da integração de conhecimentos da formação geral e de conhecimentos específicos da área técnica mecatrônica, numa perspectiva responsável, crítica e de permanente atualização e investigação.” (p.13, grifo nosso)

CTD (2): “2 – EMENTA: O componente curricular trabalhar o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita por meio de da interpretação de textos, a partir do conhecimento prévio do aluno em língua inglesa, com a utilização do suporte da língua portuguesa.” (p.72, grifo nosso)

CTD (3): “A matriz curricular para o Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio foi organizada de modo a assegurar o que preconizam os dispositivos: Resolução CNE/CEB nº2, de 30 de janeiro de 2012, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e os PCNs. Foi concebido de modo a promover um espaço integrador que assegure a interdisciplinaridade e a Inter articulação teórico-prática e reflexiva dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Específica, com vistas ao rompimento para com a ênfase na dimensão apenas conceitual da formação dos alunos.” (p. 21)

CTD (4): “os currículos oferecidos no IFSP deverão prever o Projeto Integrador que “compreende os espaços de ensino e aprendizagem que articulem a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão de forma a permitir a construção do conhecimento, culminando em uma produção acadêmica e técnico-científica”. O princípio de que a Educação Profissional tem como referência o mundo do trabalho subsidiará docentes e alunos para a elaboração de projetos que permitam compreender o trabalho como princípio educativo e não apenas como redução de mão de obra.” (p. 127) projeto integrador

Anexo 13 – Excertos – Dados Legais – PPC – Câmpus Presidente Epitácio

PEP (1): “Desenvolver o educando nas dimensões individual, social e profissional por meio de formação que integre conhecimentos da formação geral e conhecimentos específicos da área técnica, numa perspectiva responsável, crítica e de permanente atualização e investigação.” (p.25, grifo nosso)

PEP (2) “Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sociopolítica e econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais.

As seguintes habilidades devem ser contempladas na formação dos estudantes:

- a) conhecer a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artístico-culturais e científico-tecnológicas;
- b) conhecer e utilizar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- c) construir e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artístico-culturais;
- d) compreender os fundamentos científico-tecnológicos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do conhecimento;
- e) compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana;
- f) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões, enfrentar situações-problema e construir argumentação consistente;
- g) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenções solidárias na realidade, respeitando os valores humanos, preservando o meio ambiente considerando a diversidade sociocultural;
- h) ter iniciativa, responsabilidade e espírito empreendedor, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, respeitando a diversidade de ideias e ter atitudes éticas, visando o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho” (p.27)

PEP (3): “O que se pretende na Educação Básica é proporcionar ao educando uma formação sólida em que ele obtenha, em sala de aula, por meio do ensino propriamente dito, as ferramentas teóricas necessárias para que possa tanto compreender a realidade em que se insere, quanto agir em prol de mudanças por meio de ações específicas de articulação entre escola-comunidade e pelo desenvolvimento de projetos.” (p. 44)

PEP (4): “2 – EMENTA: A disciplina contempla as quatro habilidades da língua inglesa – ouvir, falar, ler e escrever. Para seu aprimoramento, introduz o conceito de gêneros textuais; a prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos; o estudo e a análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa; as estratégias retóricas e na escrita e na expressão oral; o estudo, a discussão e a análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos e a reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.” (p. 111, grifo nosso)

PEP (5): Estimular o estudo e compreensão da língua inglesa por meio de de leitura que propicie o entendimento de textos diversos; conhecer as estruturas básicas da língua

inglesa e suas funções; possibilitar condições para a tradução de textos extraídos de jornais, revistas e sites especializados, dando ênfase para artigos relacionados à informática.” (p. 111, grifo nosso)

PEP (6): “O currículo proposto para esse curso está sendo construído na perspectiva da integração entre formação geral e profissional. Essa integração está baseada em sete importantes princípios: interdisciplinaridade, contextualização, desenvolvimento de competências, educação para a cidadania, flexibilidade, articulação teórico e prática, e integração entre ensino, pesquisa e extensão.” (p. 38) organização curricular

PEP (7): “Além dos aspectos de formação e qualificação profissional, a prática docente é alicerçada pela concepção de ser humano e de cidadão que se pretende formar, bem como, pelas metas e objetivos definidos pela equipe. Consciente que os métodos de ensino não são um fim, mas um meio pelo qual o professor logra alcançar os objetivos estabelecidos, a prática pedagógica deve desenvolver habilidades relacionadas à construção autônoma do conhecimento; estimular postura ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem; promover a interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa, a necessidade de pesquisa.” (p. 164)

PEP (8): O professor tem autonomia para optar por estratégias de ensino que considere mais adequadas à cada situação de aprendizagem, no entanto sua prática deve ser condizente com as concepções de ensino definidas e aceitas pela comunidade do câmpus.” (p. 164)

PEP (9): “O professor deverá registrar, no Diário de Classe ou qualquer outro instrumento de registro adotado, diariamente, a frequência dos alunos, as bases desenvolvidas, os instrumentos de avaliação utilizados e os resultados das respectivas avaliações.” (p. 167)

PEP (10): “Os critérios e valores de avaliação adotados pelo professor deverão constar no plano de ensino e serem explicitados aos alunos no início do período letivo, observadas as normas estabelecidas neste documento. Todo instrumento ou processo de avaliação deverá ter seus resultados explicitados aos alunos mediante vistas do instrumento ou processo de avaliação.” (p. 167)

Anexo 14 – Excertos – Dados Legais – PPC – Câmpus Guarulhos

GRU (1): “Formar um profissional de nível técnico, inserido no contexto social e humano, uma realidade de desenvolvimento tecnológico constante, com conhecimentos e experiências que possibilitem exercer atribuições tais como: projetar, instalar, operar, programar, parametrizar, medir e realizar testes de equipamentos automatizados ou robotizados, além de integrar equipamentos mecânicos e eletrônicos, aprimorando procedimentos de qualidade e gestão referentes a esse segmento, mas principalmente, contribuindo para que os estudantes possam observar, analisar e incorporar às suas práticas as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo integrado e articulando a educação profissional com a formação humana.” (p. 24, grifo nosso)

GRU (2): “- Possibilitar ao estudante a aquisição de conhecimentos e habilidades que permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa da vida em sociedade, na condição de Técnico em Mecatrônica;

- Dotar os estudantes de habilidades que lhe permitam projetar e implementar sistemas na área de mecatrônica;

- Formar profissionais com capacidade de planejar, executar e inovar sistemas na área de mecatrônica;

- Habilitar o estudante para atuar no mercado de trabalho a partir de uma abordagem que dê relevância à sustentabilidade, ao aproveitamento e à reciclagem de recursos, bem como considere as questões éticas e ambientais pertinentes ao processo industrial;

- Permitir aos estudantes a construção de um olhar crítico e ético diante das inovações tecnológicas, compreendendo as relações entre estas e o desenvolvimento da sociedade;

- Possibilitar reflexões nas quais teoria e prática, a partir das diferentes áreas do conhecimento, estejam articuladas com os fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica.” (p. 25-26, grifo nosso)

GRU (3): “2- EMENTA: O componente curricular aborda a aquisição de proficiência básica no inglês e o desenvolvimento da língua como instrumento de comunicação interpessoal e acesso à informação e à comunicação internacional. Promove a conscientização do contexto de cidadania global, respeitando aspectos étnicos e multiculturais como agentes da interação entre membros de culturas que se comunicam em inglês tanto como língua estrangeira como anglófonos nativos.” (p. 49, grifo nosso)

GRU (4): “Considerando-se os conceitos e as finalidades presentes na Resolução nº 163/2017, de 28 de novembro de 2017, que aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sobretudo aqueles que se referem ao currículo e à integração curricular, assim como os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que orientam a organização deste projeto pedagógico de curso, a prática pedagógica deverá estar estreitamente relacionada a uma perspectiva interdisciplinar, permitindo, dessa forma, diferentes níveis de articulação, a saber: entre as áreas de conhecimento, entre as dimensões teórica e prática dos processos tecnológicos, entre a formação geral e específica.” (p. 219)

GRU (5): “Ainda de acordo com a referida resolução, os princípios norteadores para o ensino técnico na modalidade integrada ao Ensino Médio deverão pressupor a articulação da Educação Básica e da tecnológica sem a hierarquização entre ambas,

tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso resulta na imprescindibilidade do trabalho coletivo, mobilizando docentes da mesma área de conhecimento, mas também entre os docentes dos núcleos estruturantes comum e tecnológico, para a construção de estratégias didático-metodológicas que permitam aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de compreender os vínculos entre as áreas de conhecimento, compreendendo as correlações entre ciência, tecnologia, arte e cultura.” (p.220)

Anexo 15 – Excertos – Dados Legais – PPC – Câmpus Registro

RGT (1): “Formar profissionais Técnicos em Mecatrônica, agregando-lhes no decorrer do curso os conhecimentos da tecnologia, da ciência e dos processos necessários nos diversos processos de produção e de automação, permitindo-lhes atuar na integração coordenada e simultânea de projetos, fabricação e manutenção de produtos e processos que se relacionam com as áreas da mecânica, eletrônica, controle e automação e computação.” (p.13, grifo nosso)

RGT (2): “A organização curricular do Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Médio está organizada de acordo com o Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais e, estruturada em módulos articulados, com terminalidade correspondente à qualificação profissional de nível técnico identificada no mercado de trabalho. (p. 22)

RGT (3): “2 – EMENTA: Aprimoramento das quatro habilidades da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever). Introdução ao conceito de gêneros textuais. Prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos. Estudo e análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa. Estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral. Estudo, discussão e análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos. Reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.” (p. 102)

RGT (4): “No uso dos métodos de ensino é indispensável que o professor conheça satisfatoriamente os conceitos teóricos que sustentam a metodologia empregada. Portanto, o melhor método de ensino sempre estará relacionado a esses conceitos e ao seu contexto fundante, bem como à relação dialético-dialógicos entre o professor e o aluno.” (p. 163)

RGT (5): “O professor planejará o desenvolvimento da disciplina, organizando a metodologia de cada aula / conteúdo, de acordo as especificidades do plano de ensino, trabalhando em sintonia com seus pares e com a coordenação do curso. Além disso, a metodologia empregada privilegiará a adoção de procedimentos didático-pedagógicos que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais, tais como:

- ✓ Problematizar o conhecimento, buscando confirmação em diferentes fontes;
- ✓ Entender a totalidade como uma síntese das múltiplas relações que o homem estabelece na sociedade;
- ✓ Articular e integrar os conhecimentos das diferentes áreas sem sobreposição de saberes;
- ✓ Contextualizar os conhecimentos sistematizados, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a reconstrução do saber escolar.” (p. 162)


Anexo 16 – Excertos – Dados Legais – PPC – Câmpus Votuporanga

VTP (1): “Em um Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio o objetivo geral será:

- Formar o profissional tecnicamente capaz, proporcionando-lhe uma sólida formação básica, estimulando a autonomia intelectual e a consciência de suas responsabilidades no âmbito econômico, ambiental, social, político e cultural.
- Capacitar o profissional para atuação no projeto, construção, administração, operação e manutenção, nas diversificadas áreas da Mecatrônica.
- Adquirir um conjunto de habilidade em mecânica, eletrônica e computação necessárias a fim de tornar o educando capaz de compreender e projetar sistemas mecatrônicos.
- Ser capaz de projetar e desenvolver sistemas mecatrônicos.” (p.18, grifo nosso)

VTP (2): “2 – EMENTA: Contexto de usos da língua inglesa. Gêneros para leitura e escrita em língua inglesa. Reconhecimento das variáveis linguísticas da língua inglesa. Vocabulário. Tempos Verbais.” (p. 84)

Anexo 17 – Planos da Disciplina de Língua Inglesa – Câmpus Avaré

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DR. PAULO</p>	CAMPUS Avaré
PLANO DA DISCIPLINA	
1- IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio	
Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Inglês	
Ano/ Semestre: 1º ano	Código: LEM
Total de aulas: 80	Total de horas: 67
2- EMENTA:	
<p>A língua inglesa como língua franca, idioma universal e acesso a informação e a bens científicos e culturais da humanidade; tipos e gêneros de texto em inglês; estratégias de leitura; marcas linguísticas e tipográficas; morfologia e sintaxe da língua inglesa; estratégias de aprendizagem; linguagem publicitária; trocas interculturais.</p>	
3- OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a língua inglesa como idioma universal irrestrita a espaços geográficos específicos e como meio de ampliação de acesso à cultura, informação e conhecimento. • Realizar escolhas linguísticas conscientes; • Entender as diversas maneiras de organizar, categorizar, expressar e interpretar a experiência humana através da linguagem em razão de aspectos sociais e/ou culturais; • Posicionar-se como usuário ativo da língua inglesa dentro do cenário brasileiro; • Proporcionar um ambiente de exposição linguística em inglês e, portanto, de insumo na língua alvo; • Proporcionar insumo escrito com o apoio de textos autênticos; • Proporcionar oportunidades de ampliação de vocabulário em inglês; • Vivenciar práticas de fala, escuta, escrita e, predominantemente, de leitura em língua inglesa; • Conhecer e instrumentalizar estratégias de leitura visando a compreensão de significados em níveis diversos; • Conhecer e instrumentalizar estratégias de aprendizagem para aprimorar experiências com a língua e facilitar a busca por informação e cultura; • Conhecer regularidades morfológicas e sintáticas da língua inglesa que auxiliem na compreensão de significados por dedução; 	
4- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:	
<ul style="list-style-type: none"> • História da língua inglesa e da língua portuguesa e a evolução das línguas através do tempo e de influências interculturais; • A língua inglesa como língua oficial, segunda língua e língua estrangeira em cenários geográficos diversos; • Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna; • A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira; • A língua inglesa no Brasil; • Leitura prática e análise teórica dos textos informativos, persuasivos e de entretenimento; • Leitura prática e análise teórica das modalidades argumentativa, narrativa e descritiva; • Leitura e exploração de itens linguísticos, estrutura textual e marcas tipográficas em gêneros tais como anúncios publicitários, cartas entre intercambistas, seções de jornal impresso e catálogos turísticos; • Emprego de estratégias de leitura; • Sintaxe da língua inglesa: ordem de palavras em sintagmas verbais e sintagmas nominais; 	

- Comparação entre a sintaxe da língua portuguesa e da língua inglesa;
- Regularidades morfológicas: adjetivos e a variação de grau; a variação de número em substantivos; a variação de tempo e pessoa em verbos; desinências e afixos; regularidades na formação de palavras por meio de combinação de radicais, prefixos e sufixos.
- Pronomes relativos;
- A voz passiva reduzida em manchetes de jornal; caso particípio dos verbos.

5- AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma contínua e paralela, com a aplicação de atividades diagnósticas, formativas e somativas, e com a utilização de instrumentos diversificados.

6- METODOLOGIA:

A metodologia de ensino se organizará em torno de aulas dialógicas e contextualizadas, buscando aproximação com o cotidiano dos estudantes. A sistematização dos conteúdos trabalhados ocorrerá por meio da audição, conversação, leitura e produção de textos e/ou apresentações com recursos multimídia.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 1.

MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 2.

SANSANOVICZ, N. B.; MORAES, M. C. P.; AUN, E. **Inglês para o ensino médio – volume único**. Saraiva. São Paulo: 2003.

8- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FINI, Maria Inês. **Inglês (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino**. São Paulo: SEE, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



CAMPUS
Avaré

PLANO DA DISCIPLINA

1- IDENTIFICAÇÃO

Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Ano/ Semestre: 2º ano

Código: LEM

Total de aulas: 80

Total de horas: 67

2- EMENTA:

A língua inglesa como língua franca, idioma universal e acesso a informação e a bens científicos e culturais da humanidade; tipos e gêneros de texto em inglês; estratégias de leitura; marcas linguísticas e tipográficas; morfologia e sintaxe da língua inglesa; estratégias de aprendizagem; cinema e literatura em língua inglesa.

3- OBJETIVOS:

- Reconhecer a língua inglesa como idioma universal irrestrita a espaços geográficos específicos e como meio de ampliação de acesso à cultura, informação e conhecimento.
- Realizar escolhas linguísticas conscientes;
- Entender as diversas maneiras de organizar, categorizar, expressar e interpretar a experiência humana através da linguagem em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Posicionar-se como usuário ativo da língua inglesa dentro do cenário brasileiro;
- Proporcionar um ambiente de exposição linguística em inglês e, portanto, de insumo na língua alvo;
- Proporcionar insumo escrito com o apoio de textos autênticos;
- Proporcionar oportunidades de ampliação de vocabulário em inglês;
- Vivenciar práticas de fala, escuta, escrita e, predominantemente, de leitura em língua inglesa;
- Conhecer e instrumentalizar estratégias de leitura visando a compreensão de significados em níveis diversos;
- Conhecer e instrumentalizar estratégias de aprendizagem para aprimorar experiências com a língua e facilitar a busca por informação e cultura;
- Conhecer regularidades morfológicas e sintáticas da língua inglesa que auxiliem na compreensão de significados por dedução.

4- CONTEUDO PROGRAMÁTICO:

- Diferenças de vocabulário e pronúncia entre variações da língua inglesa em países americanos, europeus, asiáticos e da oceania (EUA, Canadá, Inglaterra; Austrália e Índia);
- Leitura prática e análise teórica dos textos informativos, persuasivos e de entretenimento;
- Leitura prática e análise teórica das modalidades argumentativa, narrativa e descritiva;
- Leitura e exploração de itens linguísticos, estrutura textual e marcas tipográficas em gêneros relacionados ao cinema tais como críticas, resenhas, sinopses, notícias, entrevistas; trailers e artigos sobre a indústria do cinema.
- Leitura prática e exploração de itens linguísticos e estrutura textual em textos relacionados com a temática dos preconceitos e estereótipos em sociedades modernas e passadas;
- Reflexão sobre a temática dos preconceitos e estereótipos e seu impacto sobre a vida das pessoas baseada nos textos empregados;
- Emprego de estratégias de leitura;
- Sintaxe da língua inglesa: ordem de palavras em sintagmas verbais e sintagmas nominais; sistemas de preposições; ordem de palavras em sintagmas adverbiais;
- Comparação entre a sintaxe da língua portuguesa e da língua inglesa;

- Regularidades morfológicas: substantivos que correspondem a profissões e ocupações na indústria do cinema e suas terminações morfológicas; a variação de tempo e pessoa em verbos; desinências e afixos; regularidades na formação de palavras por meio de combinação de radicais, prefixos e sufixos;
- Verbos auxiliares e auxiliares modais;
- Roteiros de cinema adaptados de textos literários: leitura autêntica e compreensão; comparação de estruturas, organização textual e vocabulário entre os dois gêneros.

5- AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma contínua e paralela, com a aplicação de atividades diagnósticas, formativas e somativas, e com a utilização de instrumentos diversificados.

6- METODOLOGIA:

A metodologia de ensino se organizará em torno de aulas dialógicas e contextualizadas, buscando aproximação com o cotidiano dos estudantes. A sistematização dos conteúdos trabalhados ocorrerá por meio da audição, conversação, leitura e produção de textos e/ou apresentações com recursos multimídia.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MUNHOZ, R. Inglês **Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 1.

MUNHOZ, R. Inglês **Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 2.

SANSANOVICZ, N. B.; MORAES, M. C. P.; AUN, E. **Inglês para o ensino médio** – volume único. Saraiva. São Paulo: 2003.

8- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FINI, Maria Inês. **Inglês (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino**. São Paulo: SEE, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.



CAMPUS
Avaré

PLANO DA DISCIPLINA

1- IDENTIFICAÇÃO

Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio

Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Ano/ Semestre: 3º ano

Código: LEM

Total de aulas: 80

Total de horas: 67

2- EMENTA:

A língua inglesa como língua franca, idioma universal e acesso a informação e a bens científicos e culturais da humanidade; tipos e gêneros de texto em inglês; estratégias de leitura; marcas linguísticas e tipográficas; morfologia e sintaxe da língua inglesa; estratégias de aprendizagem; o universo do trabalho.

3- OBJETIVOS:

- Reconhecer a língua inglesa como idioma universal irrestrita a espaços geográficos específicos e como meio de ampliação de acesso à cultura, informação e conhecimento.
- Realizar escolhas linguísticas conscientes;
- Entender as diversas maneiras de organizar, categorizar, expressar e interpretar a experiência humana através da linguagem em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Posicionar-se como usuário ativo da língua inglesa dentro do cenário brasileiro;
- Proporcionar um ambiente de exposição linguística em inglês e, portanto, de insumo na língua alvo;
- Proporcionar insumo escrito com o apoio de textos autênticos;
- Proporcionar oportunidades de ampliação de vocabulário em inglês;
- Vivenciar práticas de fala, escuta, escrita e, predominantemente, de leitura em língua inglesa;
- Conhecer e instrumentalizar estratégias de leitura visando a compreensão de significados em níveis diversos;
- Conhecer e instrumentalizar estratégias de aprendizagem para aprimorar experiências com a língua e facilitar a busca por informação e cultura;
- Conhecer regularidades morfológicas e sintáticas da língua inglesa que auxiliem na compreensão de significados por dedução;
- Explorar a temática da atuação profissional, da qualificação, de atividades pós-ensino médio e se posicionar frente ao mercado de trabalho.

4- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Leitura prática e análise teórica dos textos informativos, persuasivos e de entretenimento;
- Leitura prática e análise teórica das modalidades argumentativa, narrativa e descritiva;
- Leitura e exploração de itens linguísticos, estrutura textual e marcas tipográficas em gêneros diversos com temática relacionada ao universo do trabalho, do primeiro emprego e da formação profissional: artigos, notícias, guias de profissões, currículos, apresentações, folhetos, cartazes, anúncios de vagas, entrevistas etc.
- Leitura prática e exploração de itens linguísticos e estrutura textual em textos que apresentem depoimentos pessoais de trabalhadores voluntários;
- Reflexões sobre trabalho voluntário, remuneração, motivação para o trabalho, escolha de atividade profissional, aptidões e interesses, baseadas em leituras;
- Emprego de estratégias de leitura;
- Regularidades morfológicas: substantivos que correspondem a profissões e ocupações em diversas áreas e suas terminações morfológicas; verbos relacionados a competências e habilidades em atividades específicas; adjetivos relacionados a características pessoais

relevantes para a atividade profissional; desinências e afixos; regularidades na formação de palavras por meio da combinação de radicais, prefixos e sufixos;

- WH questions e Yes/no questions;
- Pronomes interrogativos (WH pronouns);
- Entrevistas: perguntar e responder em inglês;
- Currículos em inglês e em português: princípios, estrutura e tópicos.

5- AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada de forma contínua e paralela, com a aplicação de atividades diagnósticas, formativas e somativas, e com a utilização de instrumentos diversificados.

6- METODOLOGIA:

A metodologia de ensino se organizará em torno de aulas dialógicas e contextualizadas, buscando aproximação com o cotidiano dos estudantes. A sistematização dos conteúdos trabalhados ocorrerá por meio da audição, conversação, leitura e produção de textos e/ou apresentações com recursos multimídia.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 1.

MUNHOZ, R. **Inglês Instrumental: Estratégias de leitura**. São Paulo: Textonovo, 2003. Módulo 2.


SANSANOVICZ, N. B.; MORAES, M. C. P.; AUN, E. **Inglês para o ensino médio – volume único**. Saraiva. São Paulo: 2003.


8- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:


KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FINI, Maria Inês. **Inglês (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino**. São Paulo: SEE, 2008. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.


Anexo 18 – Planos da Disciplina de Língua Inglesa – Câmpus Catanduva

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO		CÂMPUS <i>Catanduva</i>	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio			
Componente curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês			
Ano/semestre: 1º Ano		Código: ING	
Nº de aulas semanais: 1	Total de aulas: 40	Total de horas: 33,3	
Abordagem Metodológica: T (X) P () T/P ()		Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () SIM (X) NÃO Qual(is)?	
2 - EMENTA: O componente curricular trabalhar o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita através da interpretação de textos, a partir do conhecimento prévio do aluno em língua inglesa, com a utilização do suporte da língua portuguesa.			
3-OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações explícitas e implícitas em textos diversos; • Localizar cognatos e fazer inferência lexical; • Analisar a aplicação da terminação <i>-ing</i>; • Compreender o sentido de marcadores discursivos; • Analisar sintaticamente o uso de preposições e pronomes; • Produzir textos aplicando diferentes tempos verbais. 			
4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de Leitura: compreensão de informações explícitas em um texto, localização de cognatas, compreensão dos pontos principais de um texto, inferência lexical, análise de vocabulário desconhecido; • Estruturas Gramaticais: Some use of ING - Progressive form of verbs, verbs after prepositions, adjective, noun; linking words: addition, contrast, consequence, condition, time; simple present, simple past, future; prepositions; passive voice; relative pronouns; possessive adjectives and pronouns; imperatives; adverbs; participles. 			
5- BIBLIOGRAFIA BÁSICA: TAVARES, K. C. A. I. Way to go! 1. ed. São Paulo: Ática, 2013, v. 1.			
6-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília, 1997. HOUAISS, A., CARDIM, I. Dicionário universitário Webster inglês-português / português-inglês . São Paulo : Record, 1998. MURPHY, R. Essential grammar in use . São Paulo: Martins Fontes, 2003.			

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO		CÂMPUS <i>Catanduva</i>	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio			
Componente curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês			
Ano/semestre: 2º Ano		Código: ING	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 66,7	
Abordagem Metodológica: T (X) P () T/P ()		Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () SIM (X) NÃO Qual(is)?	
2 - EMENTA: A disciplina contempla o desenvolvimento e aprimoramento da Língua Inglesa com vistas à comunicação escrita e oral, visando o aprendizado de um inglês básico para que possa servir de estrutura para o aprofundamento da aprendizagem no decorrer dos estudos da língua.			
3-OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver técnicas de leitura; • Analisar a estrutura dos textos autênticos e realizar diferentes níveis de leitura; • Identificar tipos de formação de palavras; • Compreender e utilizar tempos verbais; • Fazer análise do discurso em nível básico. 			
4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de Leitura: compreensão de informações explícitas em um texto; skimming; scanning; compreensão dos pontos principais de um texto; inferência lexical; análise de vocabulário desconhecido; • Estruturas Gramaticais: simple present; simple past; future; reported speech; modal verbs; passive voice; relative pronouns; comparative and superlative adjectives; quantifiers; past continuous; countable and uncountable nouns; numerals in compound adjectives; indefinite pronouns; present perfect; prefixes and suffixes. 			
5- BIBLIOGRAFIA BÁSICA: TAVARES, K. C. A. I. Way to go! 1. ed. São Paulo: Ática, 2013, v. 2.			
6-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília, 1997. MURPHY, R. Essential grammar in use . São Paulo: Martins Fontes, 2003. HOUAISS, A., CARDIM, I. Dicionário universitário Webster inglês-português / português-inglês. São Paulo : Record, 1998.			

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO		CÂMPUS <i>Catanduva</i>	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio			
Componente curricular: Língua Estrangeira Moderna - Inglês			
Ano/semestre: 3º Ano		Código: ING	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 66,7	
Abordagem Metodológica: T (X) P () T/P ()		Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () SIM (X) NÃO Qual(is)?	
2 - EMENTA: A disciplina aborda o desenvolvimento e aprimoramento da Língua Inglesa com vistas à comunicação escrita e oral, visando à consolidação do aprendizado por meio da leitura e interpretação de textos, sobretudo jornalísticos e científicos, e da análise de suas estruturas gramaticais, semânticas e discursivas.			
3-OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes gêneros textuais; • Efetuar níveis de leitura distintos; • Verificar o uso de palavras cognatas e fazer inferência lexical; • Analisar e utilizar diferentes tempos verbais em períodos simples e compostos; • Compreender o uso de verbos modais; • Fazer análise do discurso em nível básico. 			
4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de Leitura: skimming; scanning; inferência lexical; cognatos. • Estruturas Gramaticais: revisão comparativa entre os tempos verbais: simple present; simple past; present perfect; past perfect future; reported speech; marcadores de discurso – either...or; neither...nor; conditionals; modal verbs (may; might); passive voice; imperatives; used to. 			
5- BIBLIOGRAFIA BÁSICA: TAVARES, K. C. A. I. Way to go! 1. ed. São Paulo: Ática, 2013, v. 3.			
6-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília, 1997. MURPHY, R. Essential grammar in use . São Paulo: Martins Fontes, 2003. HOUAISS, A., CARDIM, I. Dicionário universitário Webster inglês-português / português-inglês. São Paulo : Record, 1998.			

Anexo 19 – Planos da Disciplina de Língua Inglesa – Câmpus Presidente Epitácio

		CÂMPUS PRESIDENTE EPITÁCIO	
PLANO DA DISCIPLINA			
1 - IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Técnico em Mecatrônica – Integrado ao Ensino Médio			
Componente curricular: Inglês			
Ano/Semestre: 1º Ano		Código: ING	
Nº aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67	
Abordagem Metodológica: T (X) P () T/P ()		Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () Sim (X) Não Qual(is)?	
2 - EMENTA			
<p>A disciplina contempla as quatro habilidades da língua inglesa – ouvir, falar, ler e escrever. Para seu aprimoramento, introduz o conceito de gêneros textuais; a prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos; o estudo e a análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa; as estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral; o estudo, a discussão e a análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos e a reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.</p>			
3 - OBJETIVOS			
<p>Estimular o estudo e compreensão da língua inglesa por meio da leitura e entendimento de textos diversos; conhecer as estruturas básicas da língua inglesa e suas funções, e; possibilitar condições para a tradução de textos extraídos de jornais, revistas e sites variados, dando, com assuntos diversos.</p>			
4 - CONTEUDO PROGRAMÁTICO			
<ol style="list-style-type: none"> 1. A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira; 2. Ampliação do repertório lexical; 3. Interpretação de textos em língua inglesa; 4. Conteúdos gramaticais: <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Adverbs of Frequency; 4.2. Imperative Form; 4.3. Word order; 4.4. Plurals; 4.5. Sufixes; 			

- 4.6. Can;
- 4.7. Linking words;
- 4.8. -Ing Forms;
- 4.9. Definite and indefinite Articles;
- 4.10. Present of Verb To Be;
- 4.11. Simple Present;
- 4.12. Subject and Object Pronouns;
- 4.13. Simple Past;
- 4.14. Interrogative Pronouns.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. **High Up**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013. v. 1.

MARQUES, Amadeus. **Prime time**: inglês para Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. v. único.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LONGMAN. **Longman dicionário escolar**: para estudantes brasileiros: Português-Inglês/Inglês-Português com CD-Rom. Atualizado com as novas regras de Ortografia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de informática Inglês/Português**. São Paulo: Editora Nobel, 1999.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de Informática & Internet: Inglês/Português**. ed. 3. São Paulo: Ed. Nobel, 2003.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com jogos para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2013.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com música para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2013.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com vídeo para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2012.

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO CÂMPUS DE PRESIDENTE EPITÁCIO</p>	<p>CÂMPUS PRESIDENTE EPITÁCIO</p>
---	--

PLANO DA DISCIPLINA

1 - IDENTIFICAÇÃO		
Curso: Técnico em Mecatrônica – Integrado ao Ensino Médio		
Componente curricular: Inglês		
Ano/Semestre: 2º Ano	Código: ING	
Nº aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67
Abordagem Metodológica: T (X) P () T/P ()	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () Sim (X) Não Qual(is)?	
2 - EMENTA		
<p>A disciplina contempla as quatro habilidades da língua inglesa – ouvir, falar, ler e escrever. Para seu aprimoramento, introduz o conceito de gêneros textuais; a prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos; o estudo e a análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa; as estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral; o estudo, a discussão e a análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos e a reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.</p>		
3 - OBJETIVOS		
<p>Estimular o estudo e compreensão da língua inglesa através de leitura que propicie o entendimento de textos diversos; conhecer as estruturas básicas da língua inglesa e suas funções; possibilitar condições para a tradução de textos extraídos de jornais, revistas e sites especializados, dando ênfase para artigos relacionados à informática.</p>		
4 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição de vocabulário relacionado a textos técnicos; uso de Say/Speak; Tell/ Talk. 2. Interpretação de textos em língua inglesa. 3. Conteúdos gramaticais: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Adverbs of Intensity; 3.2. Connectors; 3.3. Passive voice in the Simple Present; 3.4. Possessive Pronouns and Possessive Adjectives; 3.5. Present Continuous; 3.6. Present Perfect; 3.7. O Present Perfect x Simple Past; 3.8. O Comparative and Superlative forms; 3.9. O Indefinite Pronouns; 		

- | | |
|-------|---|
| 3.10. | O Modal Verbs; |
| 3.11. | O Question-tags; |
| 3.12. | Verb + infinitive e Verb + - ing; Wh-words. |

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. **High Up**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013. v. 2.

MARQUES, Amadeus. **Prime time**: inglês para Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. v. único.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LONGMAN. **Longman dicionário escolar**: para estudantes brasileiros: Português-Inglês/Inglês-Português com CD-Rom. Atualizado com as novas regras de Ortografia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de informática Inglês/Português**. São Paulo: Editora Nobel, 1999.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de Informática & Internet: Inglês/Português**. ed. 3. São Paulo: Ed. Nobel, 2003.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com jogos para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2013.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com música para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2013.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com vídeo para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2012.

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO CÂMPUS DE PRESIDENTE EPITÁCIO</p>	CÂMPUS PRESIDENTE EPITÁCIO
---	---------------------------------------

PLANO DA DISCIPLINA

1 - IDENTIFICAÇÃO		
Curso: Técnico em Mecatrônica – Integrado ao Ensino Médio		
Componente curricular: Inglês		
Ano/Semestre: 3º Ano	Código: ING	
Nº aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67
Abordagem T (X) P ()	Metodológica: T/P ()	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () Sim (X) Não Qual(is)?
2 - EMENTA		
<p>A disciplina de Inglês contempla as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – e propõe o estudo de diferentes gêneros textuais e discursivos, abordando, ainda vocábulos da área técnica de informática e aspectos linguísticos relevantes para a compreensão de textos; as estratégias e práticas de leitura intensiva e extensiva de textos técnicos da área em foco; a utilização de fontes de informação da <i>internet</i> e o desenvolvimento de técnicas de tradução.</p>		
3 - OBJETIVOS		
<p>Estimular o estudo e compreensão da língua inglesa por meio da leitura e entendimento de textos diversos. Conhecer as estruturas básicas da língua inglesa e suas funções. Possibilitar condições para a tradução de textos extraídos de jornais, revistas e <i>sites</i> especializados, dando ênfase para artigos relacionados à informática.</p>		
4 - CONTEUDO PROGRAMÁTICO		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição de vocabulário relacionado a textos variados e técnicos. 2. Interpretação de textos em língua inglesa. 3. Conteúdos gramaticais: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Gerund and Infinitive; 3.2. Relative Pronouns; 3.3. Conditional Sentences; 3.4. Passive Voice; 3.5. Indirect Speech; 3.6. Causative Verbs; 3.7. Simple Future/Will; 3.8. Conditionals; 3.9. Simple Past; 3.10. Present Perfect; 3.11. Present Perfect Continuous; 3.12. Passive Voice; 		

- 3.13. Relative Nouns;
- 3.14. Relative Pronouns;
- 3.15. Be going to;
- 3.16. Direct Speech;
- 3.17. Modal Verbs;
- 3.18. Discourse Marks;
- 3.19. Future Continuous.

5 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. **High Up**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013. v. 3.

MARQUES, Amadeus. **Prime time**: inglês para Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. v. único.

6 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LONGMAN. **Longman dicionário escolar**: para estudantes brasileiros: Português-Inglês/Inglês-Português com CD-Rom. Atualizado com as novas regras de Ortografia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de informática Inglês/Português**. São Paulo: Editora Nobel, 1999.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.


SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de Informática & Internet: Inglês/Português**. ed. 3. São Paulo: Ed. Nobel, 2003.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com jogos para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2013.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com música para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2013.

POTTER, Louise Emma; LEDERMAN, Ligia. **Atividades com vídeo para o ensino de inglês**. São Paulo: Disal, 2012.

Anexo 20 – Planos da Disciplina de Língua Inglesa – Câmpus Guarulhos

		CÂMPUS Guarulhos
1- IDENTIFICAÇÃO		
Curso: Técnico em Mecatrônica na forma Integrada ao Ensino Médio.		
Componente curricular: Inglês		
Ano: 1º	Código: ING	Nº de aulas semanais: 2
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 76	C.H. Presencial: 63 C.H. Distância: 0 Total de horas: 63
Abordagem Metodológica: T () P () T/P (X)	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () NÃO (X) SIM Quais: Laboratório de Informática	
2 - EMENTA:		
<p>O componente curricular aborda a aquisição de proficiência básica no inglês e o desenvolvimento da língua como instrumento de comunicação interpessoal e acesso à informação e à comunicação internacional. Promove a conscientização do contexto de cidadania global, respeitando aspectos étnicos e multiculturais como agentes da interação entre membros de culturas que se comunicam em inglês tanto como língua estrangeira como anglófonos nativos.</p>		
3- OBJETIVOS:		
<p>Desenvolver habilidade de reconhecimento e produção oral e escrita das estruturas básicas de comunicação em língua inglesa por meio de funções comunicativas com ênfase na temática das novas tecnologias, incorporando temas transversais para o desenvolvimento das quatro habilidades: <i>listening, speaking, reading e writing</i>.</p>		
4 –ÁREAS DE INTEGRAÇÃO:		
5 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:		
1. Introdução ao alfabeto como meio de compreensão áudio-oral e fluência. <i>Acronymns</i>		

2. Introdução pessoal e de terceiros, nome, local de origem, usando técnicas de confirmação no presente e pronomes: "My, his, her X I -you - he- she"
3. Línguas internacionais, nacionalidades, explorando localizações em mapas.
4. "Wh" ou "information questions" em diálogos dramatizados e contextualizados.
5. Família - *Family Tree* - relações entre gerações, introduzindo caso possessivo ('s).
6. Introdução de conjunções "but", "so", "and", complementando informação no presente
7. Descrição de ambiente interno e localização de objetos nas formas do plural e singular.
Prática de pronúncia dos sons finais /s/, /z/, /iz/ no plural de substantivos
Descrição de características pessoais, idade e personalidade. (*What's your sister like? How old is/are ...*)
Descrição de características climáticas, locais, regionais e contrastes. (*What's the weather like in Rio? What's Rio like?*)
8. Rotinas e hábitos em casa. (*What's your schedule like?*)
9. Conceituação de profissões e detalhamento de ocupações na prática oral e escrita:
Elaboração de conceitos dicionarizados (metalinguagem): *What does a computer programmer do? A computer programmer writes computer programs.;*
Perguntas e respostas sobre profissão: *What do you do? Where do you work? How do you like it?;*
Posição do adjetivo antes do substantivo: "interesting job, tiring job, dangerous job";
Expressões de apreciação da ocupação ou desagrado. *How do you like your job? I like it a lot. It's a good job. I hate it. It's a tiring job;*
10. Compreensão de episódios de vídeo, diálogos e textos específicos da área
Vocabulário e Interpretação de textos Textos técnicos de dificuldade gradativa.

Leitura de artigos em revista nativa de língua inglesa, identificando informações de pessoas para reprodução oral. *Who's this/that? Who's she/he? What does he/she do? (name, age, nationality, language, job, etc.);*
Produção de vídeo descrevendo sobre funções do técnico em mecatrônica;
Pôster de pesquisa com apresentação oral/videolog entrevista com técnicos da área.


6 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MENEZES V; BRAGA, J. Carneiro, M et al **Alive High 1**. Língua Estrangeira Moderna São Paulo: Edições SM, 2013.

7 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LIMA, Thereza Cristina de Souza; KOPPE, Carmem Terezinha. **Inglês Básico nas Organizações** (livro eletrônico). Curitiba: Intersaberes, 2013. 2MB PDF. ISBN 978-85-8212-099-6

MURPHY, R. **Essential Grammar in Use**. 2 ed. Cambridge University Press, 2016.

		CÂMPUS Guarulhos
1- IDENTIFICAÇÃO		
Curso: Técnico em Mecatrônica na forma Integrada ao Ensino Médio, presencial		
Componente curricular: Inglês		
Ano: 2º	Código: ING	Nº de aulas semanais: 2
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 76	C.H. Presencial: 63 C.H. Distância Total de horas: 63
Abordagem Metodológica: T () P () T/P (X)	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () NÃO (X) SIM Quais: Laboratório de Informática	
2 - EMENTA: <p>O componente curricular aborda a aquisição de proficiência pré-intermediária no inglês e o desenvolvimento da língua como instrumento de comunicação interpessoal e acesso à informação e à comunicação internacional. Promove a conscientização do contexto de cidadania global, respeitando aspectos étnicos e multiculturais como agentes da interação entre membros de culturas que se comunicam em inglês tanto como língua estrangeira como anglófonos nativos. Promove pensamento crítico e visão sistêmica integradora e interdisciplinar por meio de leitura e produção de textos técnicos e demais textos que abordam a responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional.</p>		
3- OBJETIVOS: <p>Compreender e utilizar os tempos verbais nos tempos presente, passado e futuro em situações rotineiras e para descrição de processos. Distinguir e produzir textos orais e escritos com verbos regulares e irregulares no tempo passado ao relatar experiências pessoais, biografias, tanto na forma simples como na ação em progresso. Saber organizar uma linha do tempo com fatos que se iniciam no passado com conexões com o presente perfeito para descrever transformações e mudanças pessoais e no mundo; distinguindo os advérbios de tempo que os</p>		

caracterizam. Utilizar os saberes nos diversos tempos verbais para construir discursos pessoais, culturais e descritivos de relatos históricos e biografias. Conhecer e diferenciar os verbos modais para planejar, pedir autorização, convidar e descrever habilidades, possibilidades e proibições. Desenvolver questionários e entrevistas para realizar projetos interdisciplinares.

4 –ÁREAS DE INTEGRAÇÃO:

5 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Abordagem com uso de games para revisão dos saberes trabalhados no ano anterior e estabelecimento de rotinas diárias com *simple present tense* e *time adverbs*.

2. Relato de eventos no passado simples, evidenciados pelo registro de tempo (*yesterday, last month, a week ago, in 2015*) com prática oral e exercícios de pronúncia.

2.1 Relato de experiências, viagens, weekends, eventos definidos no passado e apreciação das mesmas (Where did you travel to? How did you like it?);

2.2 Formas regulares (ed) e irregulares (G1,G2,) dos verbos no passado e auxiliar “did”;

2.3 Pronúncia final “ed” dos verbos regulares (/d/ /t/ /id/) áudio e episódios de vídeo;

2.4 Passado do verbo “to be”, *Past time adverbs*. álbum de família, memórias de imigrantes, mudanças na cidade;

2.5 Biodata próprio, biografias familiares e/ou de pessoas famosas em videologs.

3. Descrever habilidades, possibilidades, proibição e permissão por meio dos modais;

3.1 To be able to = CAN - habilidade no presente e futuro: I will be able to program PhP.

3.2. Agendamentos e convites usando "Can" e "going to" como possibilidades;

3.3 Pedir permissão usando "MAY" e "CAN", distinguindo seu uso nas leis e uso futuro;

3.4 Proibições: regulamentos e leis usando "CAN" X "CAN'T" X MUSTN'T (must not)

3.5 Oferecimento de ajuda com "will", convites e planos em futuro distante.

3.6. Poster desenvolvido com temas transversais que estruturam a exposição de modais: códigos morais e ética; energias alternativas, reciclagem e sustentabilidade; liderança; que problemas estamos enfrentando na turma, na escola, na comunidade e no Brasil;

4. Relatos de ação no passado como foco na experiência vivida, usando *Present Perfect (G3 = Past Participle)*: *I have lived in Guarulhos. I have been here before. I have always dreamed to travel abroad. I have always lived here.*

4.1 Expectativas não atingidas até o momento: *I haven't got a job, yet. I have never ridden a bike on the road*; expectativas atingidas antes do tempo esperado: *I have already taken TOEFL. I have already met all the teachers in the school.*

4.2 Descrever tendências/mudanças nos estilos de vida e imagem pessoal: *I have grown fatter/thinner since I got here. My hair has grown longer than before. I have changed the color of my hair; I have had a yellow car twice in my life.*

4.3 Perguntar sobre *background experience*: *Have you studied Algebra? Have you ever visited a sky observatory? Has anyone ever seen a live soccer match?*

5 Temas transversais e integradores sobre Internet, Segurança e privacidade: *Security on the web - safety for netizens*; gêneros estruturantes: entrevistas, questionários, reportagem, entrevistas com especialistas, termo de responsabilidade de diversos sites. Desenvolvimento de interpretação e gêneros textuais em projetos interdisciplinares.

6 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:


MENEZES V; BRAGA, J. Carneiro, M et al. **Alive High 2**. Língua Estrangeira Moderna São Paulo: Edições SM, 2013.

7 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LIMA, Thereza Cristina de Souza; KOPPE, Carmem Terezinha. **Inglês Básico nas Organizações** (livro eletrônico). Curitiba: Intersaberes, 2013. 2MB PDF. ISBN 978-85-8212-099-6

MURPHY, R. **English Grammar in Use for Intermediate Learners of English**. 4ª edição. Cambridge University Press, 2015

POWELL, Mark; CLARKE, Simon; ALLISON, John; PEGG, Ed. **In Company 3.0. Starter** MACMILLAN, 2015.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO		CÂMPUS Guarulhos
1- IDENTIFICAÇÃO		
Curso: Técnico em Mecatrônica na forma Integrada ao Ensino Médio, presencial.		
Componente curricular: Inglês		
Ano: 3º	Código: ING	Nº de aulas semanais: 2
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 76	C.H. Presencial: 63 C.H. Distância: Total de horas: 63
Abordagem Metodológica: T () P () T/P (X)	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? () NÃO (X) SIM Quais: Laboratório de Informática	
2 - EMENTA:		
<p>O componente curricular aborda a aquisição de proficiência intermediária no inglês e o desenvolvimento da língua como instrumento de comunicação interpessoal e acesso à informação e à comunicação internacional. Promove a conscientização do contexto de cidadania global, respeitando aspectos étnicos e multiculturais como agentes da interação entre membros de culturas que se comunicam em inglês tanto como língua estrangeira como anglófonos nativos. Promove pensamento crítico e visão sistêmica integradora e interdisciplinar por meio de leitura e produção de textos técnicos e demais textos que abordam a responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional.</p>		
3- OBJETIVOS:		
<p>Fundamentar a fluência de uma comunicação básica já existente, expandindo habilidades nas estruturas lexicais, gramaticais e funções situacionais.</p> <p>Reconhecer e incorporar conhecimentos prévios de forma a proporcionar a construção de novas práticas, contemplando a diversidade e heterogeneidade de conhecimento entre seus participantes na modalidade oral e escrita.</p>		

Incorporar temas transversais para o desenvolvimento das quatro habilidades: *listening, speaking, reading e writing* contemplando "world issues".

- Integrar saberes em projetos interdisciplinares contextualizados a partir do conteúdo programático; e, também, fazer auto-avaliações, utilizando questões preparatórias para o ENEM.

4 – ÁREAS DE INTEGRAÇÃO:

5 – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Revisão e aperfeiçoamento de conhecimentos prévios usando técnicas de gamificação e/ou plataformas virtuais de apoio ao ensino presencial (Moodle);

2. Fazer planos de viagem usando as funções com *will* e *going to*;

2.1. Aconselhar sobre planos de viagem usando verbos modais de necessidade e sugestão: *must, need to, should, shouldn't, had better, have to, don't have to, ought to*

3. Expressar queixas e reclamações usando *two-word verbs* com substantivos e Pronomes (*Put the volume down, please! Take it away.*);

4. Fazer pedidos usando expressões modais e gerúndio como: *Would you mind.. + (gerund form) Can you.+(base form verb)*;

5. Responder a pedidos/ requisições, usando *will*, oferecendo ajuda ou fazendo uma oferta. (*Will you help me fill out the form? I will finish the report for you.*)

6. Relatar eventos na forma indireta (indirect speech) em todos os tempos verbais.

7. Descrever hipóteses com "*if clauses*" e "*conditional sentences*". "*If I were rich, I would...*"; "*If it rains, I will stay home*"; *If I had seen you there, I wouldn't have left the party.*"

8. Descrever dias especiais usando pronomes relativos (Christmas is a day when...);

9. Responder a pedidos, aceitar e rejeitar pedidos, reclamar, pedir desculpas, dar justificativas (*make excuses*), usando verbos preposicionados e modais (*will, would you mind, phrasal verbs, two-word verbs*).

10. Descrever tecnologias com instruções de uso e conselhos por meio de formas no infinitivo, gerúndio, participípios. (*First you have to..., start programing...get it done*)

11. Debate em projeto interdisciplinar e integrador da profissão, ciência (universidade e pesquisa científica) e estado. Ciência e resolução de problemas cotidianos. Technology Advances: nanotechnology, robotics, artificial intelligence (AI).

11.1 Gêneros estruturantes: Artigo científico, Resumo científico, Exposição escrita, Estudo comparativo com uso de fontes fiáveis e referências ABNT.

6 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MENEZES V; BRAGA, J. Carneiro, M et al **Alive High 3**. Língua Estrangeira Moderna São Paulo: Edições SM, 2013.

ESCOBAR, A. **Hyperlink 3** 2ª edição. São Paulo: Pearson, 2014.

7 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

LIMA, Thereza Cristina de Souza; KOPPE, Carmem Terezinha. **Inglês Básico nas Organizações** (livro eletrônico). Curitiba: Intersaberes, 2013. 2MB PDF. ISBN 978-85-8212-099-6


MURPHY, R. **English Grammar in Use for Intermediate Learners of English**. 4ª edição. Cambridge University Press, 2015

POWELL, Mark; CLARKE, Simon; ALLISON, John; PEGG, Ed. **In Company 3.0. Starter** MACMILLAN, 2015.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S., **Interchange INTRO**. Student's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S., **Interchange 1**. Student's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Anexo 21 – Planos da Disciplina de Língua Inglesa – Câmpus Registro

		CÂMPUS REGISTRO	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, modalidade presencial.			
Componente curricular: INGLÊS			
Ano: 1º ANO		Código: ING	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67	
Abordagem Metodológica: T () P () T/P (X)	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? (X) SIM () NÃO Qual(is)? Laboratórios de informática e biblioteca.		
2 - EMENTA:			
Aprimoramento das quatro habilidades da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever). Introdução ao conceito de gêneros textuais. Prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos. Estudo e análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa. Estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral. Estudo, discussão e análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos. Reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.			

3-OBJETIVOS:

- Estimular o estudo e compreensão da língua inglesa por meio da leitura e entendimento de textos diversos;
- Conhecer as estruturas básicas da língua inglesa e suas funções; possibilitar condições para a tradução de textos extraídos de jornais, revistas e sites especializados, dando ênfase para artigos relacionados à mecatrônica.

4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira; Ampliação do repertório lexical;
- Interpretação de textos em língua inglesa;
- Conteúdos gramaticais: Present of Verb To Be; Simple Present; Present Continuous; Subject and Object Pronouns;
- Possessive Adjectives and Possessive Pronouns; Simple Past; Past Continuous; Interrogative Pronouns; Simple Future;
- Future with to be going to.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MARQUES, Amadeus. **Prime time**: inglês para Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. v. único.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LONGMAN. Longman **dicionário escolar**: para estudantes brasileiros: Português-Inglês/Inglês-Português com CD-Rom. Atualizado com as novas regras de Ortografia. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de informática Inglês/Português**. São Paulo: Editora Nobel, 1999.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. 2. ed. São Paulo: Disal, 2005.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO		CÂMPUS REGISTRO	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, modalidade presencial.			
Componente curricular: INGLÊS			
Ano: 2º ANO		Código: ING	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67	
Abordagem Metodológica: T () P () T/P (X)	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula? (X) SIM () NÃO Qual(is)? Laboratórios de informática e biblioteca.		
2 - EMENTA:			
<p>Aprimoramento das quatro habilidades da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever). Introdução ao conceito de gêneros textuais. Prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos. Estudo e análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa. Estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral. Estudo, discussão e análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos. Reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.</p>			

3-OBJETIVOS:

- Ler, compreender, analisar e interpretar diversos gêneros textuais; Relacionar tópicos a vocabulários pertinentes;
- Identificar palavras cognatas; Localizar informações explícitas e implícitas em um texto
- Levantar hipóteses sobre o assunto de um texto; Reconhecer e aplicar o uso dos tempos verbais simple present, simple past e past continuous;
- Reconhecer o uso de algumas preposições no contexto; Inferir o significado de abreviações, apoiando-se em pistas presentes no texto; Identificar as características de organização de diversos gêneros textuais;
- Identificar a opinião do autor com base em pistas verbais presentes no texto; Relacionar gráficos a seu uso em um gênero textual;
- Mobilizar e usar recursos linguísticos e expressivos para alcançar determinados objetivos

4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Aquisição de vocabulário relacionado a textos técnicos.
- Interpretação de textos em língua inglesa.
- Conteúdos gramaticais: Plural of Nouns; Present Perfect;
- Present Perfect X Simple Past; Definite and Indefinite Articles; Comparative and Superlative forms; Indefinite Pronouns;
- Modal Verbs; Question-tags.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:


MARQUES, Amadeus. **Prime time**: inglês para Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. v. único.

8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LONGMAN. Longman **Dicionário escolar**: para estudantes brasileiros: Português-Inglês/Inglês-Português com CD-Rom. Atualizado com as novas regras de Ortografia. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de informática Inglês/Português**. São Paulo: Editora Nobel, 1999.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. 2. ed. São Paulo: Disal, 2005.

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO		CÂMPUS REGISTRO	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, modalidade presencial.			
Componente curricular: INGLÊS			
Ano: 3º ANO		Código: ING	
Nº de aulas semanais:	Total de aulas:	Total de horas:	
2	80	67	
Abordagem Metodológica:	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?		
T () P () T/P (X)	(X) SIM () NÃO Qual(is)? Laboratórios de informática e biblioteca.		
2 - EMENTA:			
<p>Aprimoramento das quatro habilidades da língua inglesa (ouvir, falar, ler e escrever). Introdução ao conceito de gêneros textuais. Prática de leitura e produção de textos com ênfase em seus aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e discursivos característicos. Estudo e análise de estruturas linguísticas e das funções comunicativas em língua inglesa. Estratégias retóricas e argumentativas na escrita e na expressão oral. Estudo, discussão e análise da gramática normativa em contraposição aos usos linguísticos. Reflexão sobre o caráter formal, argumentativo e expositivo dessas modalidades.</p>			
3-OBJETIVOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender, analisar e interpretar: currículos, relatos de experiências, páginas de internet, boletins informativos verbetes de enciclopédia e diálogos, interferindo seus traços característicos, bem como sua finalidade e uso social. • Avaliar o conteúdo em que o candidato a uma vaga se apresenta. Trocar informações pessoais. Identificar as situações de uso de diferentes tempos verbais. • Identificar diferentes usos do presente perfeito. Identificar, em um anúncio de emprego, as diferentes habilidades solicitadas de um candidato. • Reconhecer e usar verbos que indicam diferentes habilidades. • Identificar o uso dos marcadores textuais que indicam opções. • Identificar as situações de uso de estruturas verbais para indicar ações no futuro: will, going to. 			

4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Aquisição de vocabulário relacionados a textos técnicos.
- Interpretação de textos em língua inglesa.
- Conteúdos gramaticais: Gerund and Infinitive; Relative Pronouns; Conditional Sentences; Passive Voice; Indirect Speech.

7- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MARQUES, Amadeus. **Prime time**: inglês para Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. v. único.


8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:


LONGMAN. Longman **dicionário escolar**: para estudantes brasileiros: Português-Inglês/Inglês-Português com CD-Rom. Atualizado com as novas regras de Ortografia. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.


SAWAYA, Maria Regina. **Dicionário de informática Inglês/Português**. São Paulo: Editora Nobel, 1999.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. 2. ed. São Paulo: Disal, 2005.

Anexo 22 – Planos da Disciplina de Língua Inglesa – Câmpus Votuporanga

		CAMPUS VOTUPORANGA	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO			
Componente curricular: Inglês			
1º Ano		Código: LES	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67	
Abordagem Metodológica:	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?		
T (x) P () T/P ()	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Qual(is)?----- ----- ----- -----		
2- EMENTA:			
Contexto de usos da língua inglesa. Gêneros para leitura e escrita em língua inglesa. Reconhecimento das variáveis linguísticas da língua inglesa. Vocabulário. Tempos Verbais.			
3-OBJETIVOS:			
Conhecer as principais estruturas gramaticais e expressões verbais usadas na vida cotidiana em países que adotam o idioma inglês como língua oficial.			
4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Mapeamento dos países que usam a língua inglesa como língua materna. A influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira. Reconhecimento das variáveis linguísticas da língua inglesa. Reconhecimento da estrutura geral de um jornal. A primeira página de jornal e suas manchetes. Notícias (organização do texto e inferência de significado). Opinião do leitor e seção de ouvidoria (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema). Seções e seus objetivos (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) Classificados (o significado de abreviações). Voz passiva. Pronomes relativos (who, that, which, where). Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos. Tempos verbais (futuro e presente). Notícias: os leads; Os leads (localização de informações explícitas: o quê, quem, quando, onde). Notícias (reconhecimento do tema). Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente.			
5-BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. Prime . São Paulo: Macmillan, 2009. volume único.			
6-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I . São Paulo: Textonovo, 2004.			
PACHECO, M. C. G. Stand up . São Paulo: IBEP, 2005. volume único.			
TORRES, N. Gramática prática da língua inglesa . 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.			

		CAMPUS VOTUPORANGA	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO			
Componente curricular: Inglês			
2º Ano		Código: LES	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67	
Abordagem Metodológica:	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?		
T (x) P () T/P ()	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Qual(is)?----- ----- ----- -----		
2- EMENTA:			
Intertextualidade e cinema: reflexão crítica. Análise de filmes e programas de televisão. Gêneros para leitura e escrita. Análises de propagandas e peças publicitárias.			
3-OBJETIVOS:			
Desenvolver a capacidade de reconhecer e produzir em língua inglesa em atividades de compreensão e produção oral e escrita. Ler e compreender textos literários e não-literários, tais como: poemas, charges, contos, fábulas, filmes, peças de teatro, músicas entre outros.			
4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ul style="list-style-type: none"> • Análise de filmes e programas de televisão: Reconhecimento de temas / assuntos; Construção de opinião; Localização de informações explícitas; Inferência do ponto de vista e das intenções do autor; O uso de diferentes tempos verbais; O uso das conjunções (contraste, adição, conclusão e concessão) e dos marcadores seqüenciais. • Análise de propagandas e peças publicitárias: cinema e consumo: Reconhecimento das relações entre cultura e consumo; Reconhecimento de mensagens implícitas em anúncios ou propagandas (linguagem verbal e não verbal); Identificação de propagandas de produtos implícitas em filmes; Inferência de informações, ponto de vista e intenções do autor; Reconhecimento de tema; Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais; O uso dos graus dos adjetivos; O uso do imperativo • Cinema e outras mídias: Reconhecimento do tema; Reconhecimento de estereótipos sociais; Inferência de informações; Construção de opinião; Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais; O uso dos verbos modais: should, must, might; O uso de orações condicionais: tipo 1 e tipo 2. • Cinema e literatura: Cinema, literatura e identidade cultural; O enredo no texto literário e sua adaptação para o cinema; Identificação e descrição de personagens; O uso de diferentes tempos verbais; Discurso direto e indireto 			
5-BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. Prime . São Paulo: Macmillan, 2009. volume único.			
6-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I . São Paulo: Textonovo, 2004.			
PACHECO, M. C. G. Stand up . São Paulo: IBEP, 2005. volume único.			
TORRES, N. Gramática prática da língua inglesa . 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.			

		CAMPUS VOTUPORANGA	
1- IDENTIFICAÇÃO			
Curso: TÉCNICO EM MECATRÔNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO			
Componente curricular: Inglês			
3º Ano		Código: LES	
Nº de aulas semanais: 2	Total de aulas: 80	Total de horas: 67	
Abordagem Metodológica:	Uso de laboratório ou outros ambientes além da sala de aula?		
T (x) P () T/P ()	<input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO Qual(is)?----- ----- ----- -----		
2- EMENTA:			
Tempos verbais. Orações condicionais. Abreviações. Construção e edição de currículo.			
3-OBJETIVOS:			
Traduzir e associar termos em inglês e português. Conhecer as principais estruturas gramaticais e expressões verbais usadas na vida cotidiana em países que adotam o idioma inglês como língua oficial.			
4-CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ul style="list-style-type: none"> • Inferência do ponto de vista do autor • Construção de opinião • O uso dos tempos verbais: presente e presente perfeito • O uso e o significado das abreviações • O uso de verbos que indicam diferentes habilidades • Relação do tema com experiências pessoais e perspectivas futuras • O uso dos tempos verbais: futuro (will, going to) • O uso dos verbos modais: may, might • O uso dos marcadores textuais que indicam opções: either...or, neither...nor • O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada) • As características e organização de um currículo • Localização de informações • Edição de currículos (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos) • O uso das letras maiúsculas e da pontuação 			
5-BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. Prime . São Paulo: Macmillan, 2009. volume único.			
6-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
MUNHOZ, R. Inglês instrumental: estratégias de leitura: módulo I . São Paulo: Textonovo, 2004.			
PACHECO, M. C. G. Stand up . São Paulo: IBEP, 2005. volume único.			
TORRES, N. Gramática prática da língua inglesa . 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.			