

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE (IFRN)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ROSEANE IDALINO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO  
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOUTOR RUY  
PEREIRA DOS SANTOS**

NATAL  
2020

ROSEANE IDALINO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO  
NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOUTOR RUY  
PEREIRA DOS SANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

NATAL  
2020

Silva, Roseane Idalino da.

S586eA educação profissional na rede estadual do Rio Grande do Norte : uma análise da implementação do currículo integrado no Centro Estadual de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos/ Roseane Idalino da Silva.– Natal, 2020.

146f : il.color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.Natal,2020.  
Orientador (a): Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento

1.Educação Profissional – Nível médio – Rio Grande do Norte. 2. Currículo integrado – Concepções.3. Prática pedagógica – Princípios.I.Nascimento, Francinaide de Lima Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.III.Título.

CDU: 377



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL – CENTRAL  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO N° 88**

Aos 11 dias do mês de agosto do ano de 2020, com início às 09:00 horas e término às 12:00 horas, de forma remota, por meio do link <https://www.youtube.com/canaldoppgepifrn>, a mestranda **ROSEANE IDALINO DA SILVA** apresentou e defendeu, em Natal, Rio Grande do Norte, perante a Comissão Examinadora integrada pelos professores doutores FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO (Orientadora/Presidente), ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE (Membro Titular Interna), KIZE ARACHELLI DE LIRA SILVA (Membro Titular Externa), LENINA LOPES SOARES SILVA (Membro Suplente Interna) e NINA MARIA DA GUIA DE SOUSA SILVA (Membro Suplente Externa), a Dissertação de Mestrado intitulada **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOUTOR RUY PEREIRA DOS SANTOS**, que recebeu o seguinte Parecer:

A pesquisa apresentada demonstra análise acurada e apropriação conceitual do campo pesquisado. Traz uma temática relevante para o campo da Educação Profissional e Tecnológica e, especialmente, para a Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Rio Grande do Norte. Atende aos requisitos de um trabalho acadêmico, com boa fundamentação teórica e metodológica. A banca indica que as sugestões apresentadas durante a arguição sejam consideradas na versão final da dissertação, que a pesquisa em suas partes ou no todo seja publicada e os resultados divulgados em artigos.

Diante desse Parecer, a Comissão Examinadora emitiu o conceito:

<input checked="" type="checkbox"/> APROVADO	<input type="checkbox"/> NÃO APROVADO
O(A) pós-graduando(a) terá até 60 (sessenta) dias, a contar da data da defesa, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art.50), para apresentar a versão final do trabalho, ao qual deve-se incorporar, caso haja, as correções sugeridas pela Comissão Examinadora.	O(A) pós-graduando(a) poderá solicitar à Coordenação do PPGEP, mediante anuência do orientador(a), um prazo de até 90 (noventa) dias, conforme previsto no Regimento Interno do PPGEP (Art. 51), para nova defesa, que será analisada pelo Colegiado do Programa.

Assinam os membros da Comissão Examinadora e a Mestranda

**Profa. Dra. FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO**  
(Orientadora/Presidente)

**Profa. Dra. ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE**

(Membro Titular Interna)  
**Profa. Dra. KIZE ARACHELLI DE LIRA SILVA**  
(Membro Titular Externa)

**Profa. Dra. LENINA LOPES SOARES SILVA**  
(Membro Suplente Interna)

**Profa. Dra. NINA MARIA DA GUIA DE SOUSA SILVA**  
(Membro Suplente Externa)

**ROSEANE IDALINO DA SILVA**  
(Mestranda)

Documento assinado eletronicamente por:

- Francinaide de Lima Silva Nascimento, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/08/2020 15:15:13.
- Ana Lucia Sarmiento Henrique, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/08/2020 15:19:00.
- Nina Maria da Guia de Sousa Silva, TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS, em 11/08/2020 15:38:36.
- Lenina Lopes Soares Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 11/08/2020 15:19:06.
- Kize Arachelli de Lira Silva, Kize Arachelli de Lira Silva - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Campus Natal Central/Ifrrn (10877412001059), em 12/08/2020 16:09:31.
- Roseane Idalino da Silva, 20181996210012 - Discente, em 12/08/2020 16:25:55.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/08/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 221958  
Código de Autenticação: 9da059c653



Para a minha família, com muita gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu refúgio na hora da angústia, por me orientar em cada passo, dando-me sabedoria em todos os momentos.

À minha família, em especial ao meu filho, David Luan, que, apesar da sua pouca idade, sempre esteve comigo nas horas de alegria e de tristeza, demonstrando sabedoria e compreensão. Ao meu esposo, Nino Lopes, pelo suporte e encorajamento diário. Aos meus pais, Maria Rosemar e Francisco Idalino, pelo carinho, amor e zelo. Ao meu irmão, Rodrigo Idalino, que sempre, dentro de suas possibilidades, me ajudou.

À Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, por autorizar a realização desta pesquisa, em especial, à professora Ms. Sayonara Rego.

Aos professores do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, em especial aos que, com muita atenção, concederam as entrevistas. Aos amigos e gestores, Radimila Lindembergue, Alexandre Bezerra e Edson Caio, pelo acolhimento desta pesquisa.

À minha orientadora, Dra. Francinaide Nascimento, pela atenção, paciência e confiança dispensadas ao longo da produção desta pesquisa e por sempre oferecer palavras de apoio e compreensão.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dra. Kize Arachelli de Lira Silva, Dra. Lenina Lopes Soares Silva e Dra. Nina Maria da Guia de Sousa Silva, que contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos professores do PPGEP, que com muito zelo colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa, indicando os ajustes necessários. Em especial, a Dra. Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares e Dr. Otávio Augusto Tavares, que colaboraram com as leituras dos capítulos nos momentos de qualificações e a profa. Dra. Vivianne Souza de Oliveira Nascimento nas orientações no estágio-docência.

Aos meus colegas da turma 2018.1, em especial a Idinária Pereira, Daniel Simeão, Erika Moreira, Waleska Marques e Suerda Nascimento.

Aos amigos e familiares que ficaram na torcida ao longo de todo o percurso da produção desta pesquisa.

“Humanismo e tecnologia não se excluem. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p. 22)

## RESUMO

A presente dissertação tem como temática a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em que se particularizou como objeto de estudo o Currículo Integrado na rede de educação do estado do Rio Grande do Norte. O objetivo foi analisar o Currículo Integrado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do estado do Rio Grande do Norte e sua implementação proposta no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos. Metodologicamente, opta-se por uma abordagem qualitativa e pelo estudo de caso, com vistas a compreender as múltiplas facetas do objeto de pesquisa. Para tanto, foi realizado um levantamento e análise documental e um estudo bibliográfico, bem como entrevistas semiestruturadas com a participação de quatro professores. Quanto ao referencial teórico, respalda-se nas concepções de currículo em Silva (2017), Moreira e Silva (2009), Althusser (1985), Apple (1982), de currículo integrado em Ramos (2008), Ciavatta (2012), Tavares (2016), Saviani (2007), Machado (2008), Fazenda (2008), Luckesi (2005), Freire (1996), e Demo (2006) entre outros. As análises dos resultados se desenvolvem com inspirações da perspectiva dialética, que compreende que os fatos apresentam pontos de interpretação diferenciados, nas dimensões social, política e econômica, assim como os atores do processo exercem papéis distintos. No tocante às análises, utiliza-se a triangulação dos dados, cruzando as vozes dos colaboradores entrevistados com os documentos que orientam e sistematizam o currículo e os teóricos que dialogam com pontos específicos tais como currículo integrado, interdisciplinaridade, planejamento para que o currículo estivesse em processo de reflexão e análise constante. Discute-se a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado do Rio Grande do Norte, com apontamentos sobre os aspectos legais e curriculares e, além disso, são apresentadas as teorias de currículo e as concepções de Currículo Integrado. Realiza-se uma análise dos documentos que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte e, por fim, apresentam-se as vozes dos professores sobre a implementação do Currículo Integrado no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Dr. Ruy Pereira dos Santos, no período de 2017 a 2019. Os resultados apontam que o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada na rede de ensino norte-rio-grandense ainda encontra-se em processo de sistematização e que as práticas de ensino e

vivências realizadas no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos apregoam a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos na formação dos estudantes na perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada, ultrapassando o atendimento do tempo integral. Além disso, é imperativo que ocorram ajustes na estrutura curricular para a construção de uma identidade que de fato expresse a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que o Rio Grande do Norte deseja ofertar à sua população, distanciando-se do neoprodutivismo subjacente às reformas em suas expressões neoescolanovistas.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Profissional. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research has as its theme the Professional and Technological Education, in which is particularized as object of study the Integrated Curriculum in public state schools of Rio Grande do Norte. The goal is to analyze the Integrated Curriculum in the Professional Education of Rio Grande do Norte and its proposed implementation in Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, a professional-education high school center. Methodologically, it is taken for a qualitative approach and the case study, aiming to understand the multiple facets of the search object. Therefore, a documentary and bibliographic survey is carried out, as well as semi-structured interviews with the participation of four teachers. As for the theoretical framework, it is supported by the conceptions of Silva (2017), Moreira and Silva (2009), Althusser (1985), Apple (1982), Ramos (2008), Ciavatta (2012), Tavares (2016), Saviani (2007), Machado (2008) and Fazenda (2008). The analysis of the results is developed with inspiration from the dialectical perspective, which understands that the facts present different points of interpretation, in the social, political and economic dimensions, just as the actors in the process play different roles. Regarding the analyzes, data triangulation is used, crossing the voices of the interviewed employees with the documents that guide and systematize the curriculum and the theorists who dialogue with specific points, so that the curriculum was in a process of constant reflection and analysis. Professional Education in Rio Grande do Norte is discussed, with notes on the legal and curricular aspects and, in addition, curriculum theories and concepts of Integrated Curriculum to Professional Education are presented. An analysis of the documents that guide Professional Education in Rio Grande do Norte is carried out and, finally, the voices of teachers about the implementation of the Integrated Curriculum to Professional Education in State Center for Professional Education (CEEP) Dr. Ruy Pereira dos Santos, in the period of 2017 to 2019. The results show integrated High School curriculum to Rio Grande do Norte Professional Education school system is still in the process of systematization and the teaching practices and experiences carried out at CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos proclaim the need to continued training of professionals involved in the training of students from the perspective of Professional Education, exceeding full-time attendance. In addition, it is imperative that adjustments are made in the curricular structure for the construction of an identity that in fact expresses the

Professional Education that Rio Grande do Norte wishes to offer to its population, distancing itself from the neoprodutivism that underlies the reforms in its neo-scholar expressions.

**Keywords:** Curriculum. Integrated Curriculum. Professional Education. High school.

## LISTA DE QUADROS

Figura 1 -	Distribuição das escolas e dos centros que ofertam EPTNM por DIREC, em 2019.....	20
Quadro 1 -	Centros estaduais de educação profissional, com sua localização e cursos técnicos ofertados.....	21
Figura 2 -	Mapa geográfico da localização dos CEEP sem funcionamento em 2019, com destaque ao CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	22
Figura 3 -	Área externa e interna do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos – São Gonçalo do Amarante/RN.....	24
Quadro 2 -	Número de profissionais entrevistados por disciplina e área de coordenação.....	25
Gráfico 1 -	Expansão das matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada na rede de Educação do estado do Rio Grande do Norte no período de 2016 a 2019.....	34
Quadro 3 -	Distribuição da oferta dos cursos técnicos por escola e centro e por eixo tecnológico.....	35
Quadro 4 -	Bases Legais para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Rio Grande do Norte.....	36
Quadro 5 -	Relação e descrição dos cadernos do PPPI-RN.....	39
Quadro 6 -	Estrutura Curricular (2018) – Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Articulada Integrada.....	41
Quadro 7 -	Estrutura Curricular (2018) – Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Articulada Integrada em Tempo Integral.....	43
Quadro 8 -	Palavras-chave das teorias curriculares.....	48
Quadro 9 -	Formação inicial e pós-graduação dos professores entrevistados.....	86
Quadro 10 -	Formação inicial dos professores das disciplinas técnicas do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	87

Quadro 11 - Participação dos professores em curso de formação para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada em Tempo Integral – CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	91
Figura 4 - Síntese das análises da categoria Formação.....	96
Quadro 12 - Acesso ao Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI-RN).....	97
Quadro 13 - Perspectiva de currículo dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	98
Quadro 14 - Concepção de Currículo Integrado dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	101
Figura 5 - Síntese das análises da categoria Currículo Integrado e Interdisciplinaridade.....	110
Quadro 15 - Princípios educativos e pedagógicos que embasam a prática de ensino.....	112
Figura 6 - Síntese das análises da categoria Princípio Educativo e Princípio Pedagógico.....	115
Quadro 16 - Importância dos momentos de planejamento coletivo para a implementação de um Currículo Integrado.....	118
Figura 7 - Síntese das análises da categoria Planejamento dos Professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	120
Quadro 17 - Percorso avaliativo realizado no processo de implementação de um Currículo Integrado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	121
Quadro 18 - Perspectiva do Projeto Integrador nas práticas pedagógicas dos professores.....	124
Figura 8 - Síntese das análises da categoria Projeto Integrador.....	126
Quadro 19 - Apontamentos sobre as práticas profissionais dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.....	127
Figura 9 - Síntese das análises da categoria Práticas Profissionais.....	130

## LISTA DE SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CENEP	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire
CODESE	Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
CONAC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
DIREC	Diretorias Regionais de Educação e Cultura
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ITB	Instituto Técnico Brasileiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDCA	Plan, Do, Check, Action (Planejar, Fazer, Verificar e Agir)
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
RN	Rio Grande do Norte
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SUEP	Subcoordenadoria da Educação Profissional
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
UES	Unidade Executora Setorial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: ASPECTOS LEGAIS E CURRICULARES</b>	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE</b>	<b>31</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Contexto histórico e aspectos legais.</b>	<b>31</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Pressupostos conceituais</b>	<b>37</b>
<b>2.2</b>	<b>ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO</b>	<b>46</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas</b>	<b>48</b>
<b>2.2.2</b>	<b>O currículo pretendido e o currículo implementado</b>	<b>52</b>
<b>2.3</b>	<b>CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO</b>	<b>55</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura</b>	<b>55</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Currículo Integrado</b>	<b>57</b>
<b>3</b>	<b>O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE</b>	<b>62</b>
<b>3.1</b>	<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E MODELO PEDAGÓGICO – ESCOLA DA ESCOLHA</b>	<b>62</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Concepções, princípios e fundamentos</b>	<b>63</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Princípios orientadores da prática pedagógica</b>	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CEEP DR. RUY PEREIRA DOS SANTOS</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO A</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No século XXI vivemos os desafios relacionados aos avanços tecnológicos, às dinâmicas do mundo do trabalho e à preocupação com a formação de um ser humano integral. As mudanças que têm ocorrido na sociedade moderna são significativas e requerem uma formação em processos de escolarização e profissionalização de qualidade estabelecida socialmente, que visem contribuir com o desenvolvimento das múltiplas habilidades desenvolvidas pelo ser humano. Por consequência, as profissões se modificam para atender a uma demanda do mercado e do mundo do trabalho<sup>1</sup>, enquanto o tempo, o trabalho, a produção e, em especial, a formação ganham perfis e significados diferentes, gerando uma demanda na sociedade que até então não se exigia.

O Brasil, ao longo de sua história, passou por transformações que colocaram a educação em contextos diferentes quanto às suas formas de oferta, sempre levando em consideração as necessidades do mercado, essa realidade é percebida na dualidade<sup>2</sup> reforçada década a década na Educação. Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica consolida-se para atender às demandas do mercado e garantir formação especializada.

Apesar do dualismo, algumas transformações aconteceram e foram significativas para que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tivesse um maior alcance para a população de modo geral. Entre elas, destaca-se a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica, ocorrida nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), a qual desencadeou várias ações, como o Programa Brasil Profissionalizado (2007), cuja adesão de algumas redes de ensino possibilitou a ampliação do Ensino Profissional nas redes estaduais de ensino.

Instituído pelo Decreto Federal n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado se configura com o propósito de fomentar a Educação Profissional e Tecnológica, com a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, o termo mercado de trabalho é entendido enquanto categoria posta como espaço de trabalho remunerado e a acepção dada à categoria mundo do trabalho é compreendida como atividade humana produzida para a sobrevivência em um sentido mais cultural (CIAVATTA, 2012).

<sup>2</sup> Moura (2007) apresenta uma discussão aprofundada sobre a dualidade do ensino no Brasil em "Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração".

Esse programa propõe a reestruturação, o desenvolvimento e a articulação entre os arranjos produtivos locais, bem como a expansão das matrículas e a oferta de EPTNM para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O destaque ao decreto se dá por compreender que foi a partir desse momento que as ações de organização voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se solidificaram no estado do Rio Grande do Norte. De acordo com o Plano Institucional: Educação Profissional da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, elas tinham o objetivo de fazer a

transformação de 109 Escolas Estaduais de Ensino Médio em Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; construção de 10 Centros de Educação Profissional Tecnológica; aquisição de equipamentos para núcleo de Educação a Distância (EaD); acervos bibliográficos e de equipamentos para laboratórios técnicos; bem como a promoção de três seminários para os profissionais das escolas contempladas com o Programa (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 20).

O Ensino Médio na modalidade de EPTNM, dentro dessa conjuntura, introduziu a proposta de ensino articulado que pode ser integrado, com integração entre as disciplinas propedêuticas e a área técnica, com uma única matrícula; ou concomitante, disciplinas cursadas no mesmo período, com matrículas distintas, mas que não se integram. Além disso, o ensino subsequente continua garantido pelo Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse decreto rege as modificações na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, levando em consideração o ser humano em uma perspectiva integral e garantindo uma ampla formação no que se refere ao conhecimento para o trabalho e para a vida.

Parte dos estados passou a ampliar as suas propostas dentro do contexto do Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004. A Educação Profissional e Tecnológica ganhou amplitude também no cenário do estado do Rio Grande do Norte. Portanto, para atender a essas novas demandas, os investimentos financeiros foram dimensionados para a reestruturação das escolas que já ofertavam ou passaram a ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, modificando as dinâmicas curriculares e o fazer pedagógico nessa modalidade de ensino na rede estadual.

Foi aplicado o valor de R\$ 124.121.934,00 (cento e vinte e quatro milhões, cento e vinte um mil, novecentos e trinta e quatro reais) entre os períodos de 2008 e

2011. Esse montante foi distribuído para a construção de 10 centros, bem como para a aquisição de laboratórios técnicos, de equipamentos para três núcleos de Educação a Distância, de acervo bibliográfico e de equipamentos para as escolas. Ainda, foram destinados valores para ampliação e/ou reforma de 109 escolas e a realização de seminários de formação (NASCIMENTO, 2019).

Diante desse contexto de ampliação e expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Norte, foi identificada uma pesquisa (NASCIMENTO, 2019) que envolve esse processo em todas suas particularidades para o movimento inicial de expansão dessa modalidade no estado. Entretanto, para esta pesquisa, nos deteremos na análise da organização curricular proposta para a rede estadual, a saber, o Educação Profissional Técnica de Nível Médio, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC). Para tanto, refletiremos sobre a perspectiva desse Currículo Integrado realizado no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Em 2016, a rede estadual registrava um total de 764 (setecentos e sessenta e quatro) estudantes matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com o Monitoramento da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte (2019), com um total de 28.518 (vinte e oito mil, quinhentos e dezoito) estudantes matriculados no Ensino Médio. Entre 2017 e 2019, a rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Norte apresentou um aumento nos números de matrículas quando comparado com os anos anteriores.

Em 2019, a rede estadual apresentava um total de 115.232 (cento e quinze mil, duzentos e trinta e dois) alunos matriculados no Ensino Médio e, na modalidade profissional, 7.520 (sete mil, quinhentos e vinte) estudantes. É válido salientar que observamos uma dissonância entre os dados apresentados. Quando avaliado separadamente por Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC), o quantitativo de matrículas é superior ao dado inicial, o que pode ser ocasionado pelo quantitativo de vagas ofertadas em contraponto com o número de matrículas efetivadas na rede.

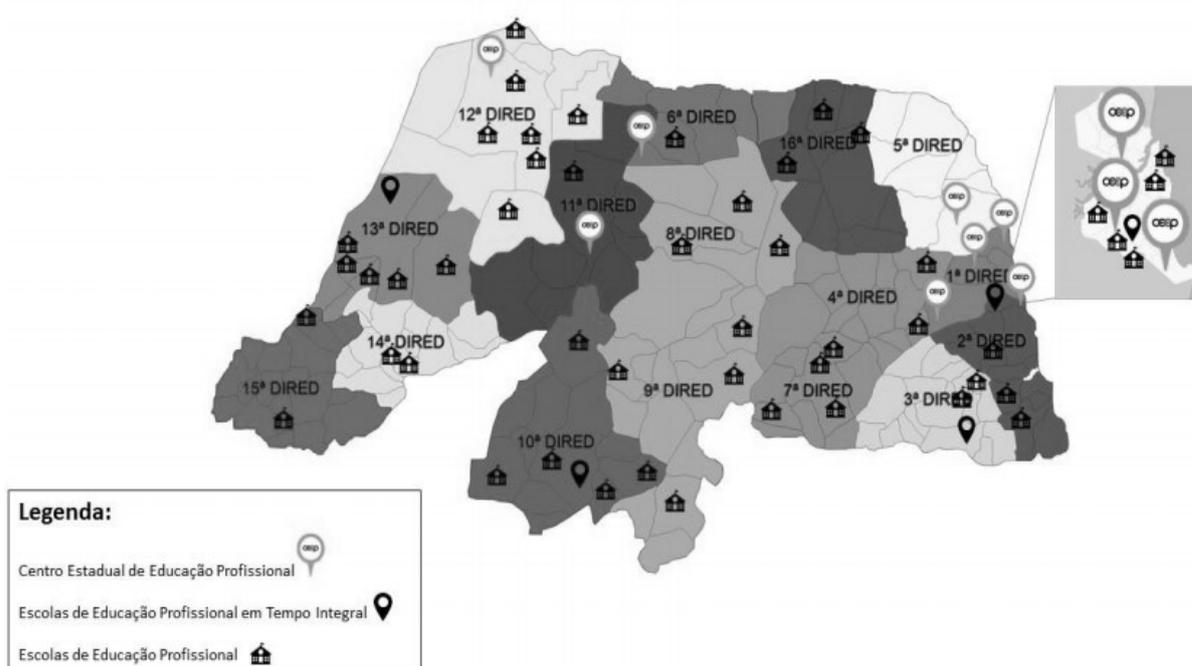
Esse aumento do número de matrícula se apresenta com a ampliação da rede, que, em 2019, contava com um total de 67 (sessenta e sete) escolas que oferecem pelo menos uma turma de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e 8 (oito) centros em funcionamento no período de 2017 a 2019, além do Centro Estadual de Educação Profissional (CENEP) Senador Jessé Pinto Freire, em

funcionamento desde 2008, quando foi construído com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional, anterior ao Programa Brasil Profissionalizado, configurando-se como políticas de governo (NASCIMENTO, 2019).

Essas escolas e centros estão distribuídos em 49 municípios do Rio Grande do Norte, ampliando o quantitativo de vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas DIREC. No entanto, mesmo com essa ampliação de escolas e centros que ofertam o EPTNM, tivemos, em 2019, um total de 107.712 (cento e sete mil setecentos e doze) jovens estudantes fora da modalidade profissional, o que mostra que, mesmo com a expansão, o estado do Rio Grande do Norte não chega a ofertar 10% das vagas para a EPTNM.

Para melhor esclarecimento da localização das escolas e dos centros no estado do Rio Grande do Norte, a Figura 1 destaca a localização geográfica das instituições e suas respectivas DIREC.

Figura 1 – Distribuição das escolas e dos centros que ofertam EPTNM por DIREC, em 2019



Fonte: BOLETIM INFORMATIVO... (2019, p.5).

Observamos que, mesmo com uma expansão em nível de interiorização, as escolas e os centros que ofertam EPTNM encontram-se localizados em maior

concentração na capital, Natal, e nas cidades circunvizinhas. Dessa maneira, é impossibilitado o acesso aos estudantes das cidades do interior do RN.

Para esta pesquisa, iremos nos deter nos centros estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa direção, apresentaremos, no Quadro 1, o detalhamento da localização dos CEEPs em funcionamento nos municípios no Rio Grande do Norte, e na Figura 2, dar-se destaque ao Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Quadro 1 – Centros Estaduais de Educação Profissional, com sua localização e cursos técnicos ofertados

<b>CEEP</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>CURSO TÉCNICO</b>
Centro Estadual de Educação Profissional Prof. João Faustino Ferreira	Localizado em Natal, Rua Deputado Marcílio Furtado, s/n, Bairro Pitimbu	Meio Ambiente e Nutrição e Dietética
Centro Estadual de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino	Localizado em Natal, Av. Pedro Álvares Cabral, s/n, Nossa Sra. da Apresentação	Administração
Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra	Localizado em Parnamirim, Avenida Abel Cabral, s/n, Bairro Nova Parnamirim	Informática e Manutenção e Suporte em Informática
Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos	Localizado em São Gonçalo do Amarante, Rua General Adjer Barreto, s/n, Bairro Golandim	Segurança do Trabalho e Edificações
Centro Estadual de Educação Profissional Professor Hélio Xavier de Vasconcelos	Localizado em Extremoz, Rua Camélia, s/n, Bairro São Miguel do Arcanjo	Administração e Recursos Humanos
Centro Estadual de Educação Profissional Ruy Antunes Pereira	Localizado em Ceará Mirim, Rua Rafael Targino, s/n, Bairro Planalto	Administração e Sistemas de Energia Renováveis
Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria Rodrigues Gonçalves	Localizado em Alto do Rodrigues, Zona Rural	Sistemas de Energia Renovável e Informática

Quadro 2 – Centros Estaduais de Educação Profissional, com sua localização e cursos técnicos ofertados

Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa	Localizado em Mossoró, Rua Professor Antônio Campos, s/n, Bairro Presidente Costa e Silva	Meio Ambiente e Nutrição e Dietética
---	---	--------------------------------------

Fonte: Elaboração própria em 2019.

De modo geral, é possível observar que os CEEPs estão concentrados na região metropolitana de Natal e que ofertam diferentes cursos, possibilitando, dessa maneira, a formação em diversas áreas técnicas. Apesar dessa disponibilidade de área de formação, alguns centros estão geograficamente próximos, com destaque espacial ao CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos e ao CEEP Profa. Djanira Brasilino, os quais, em virtude de sua aproximação, acabam por atender estudantes dos mesmos bairros.

Figura 2 – Mapa geográfico da localização dos CEEPs em funcionamento em 2019, com destaque ao CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos



Fonte: Elaboração própria em 2019.

Escolhemos investigar o Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, por saber que a proposta inicial da construção dos prédios e dos investimentos em equipamentos<sup>3</sup> já se projetava para uma instituição que ofertaria a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base na adesão do Programa Brasil Profissionalizado, o que possibilitou a implementação da EPTNM na rede estadual. A escolha do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos deu-se pela acessibilidade à instituição.

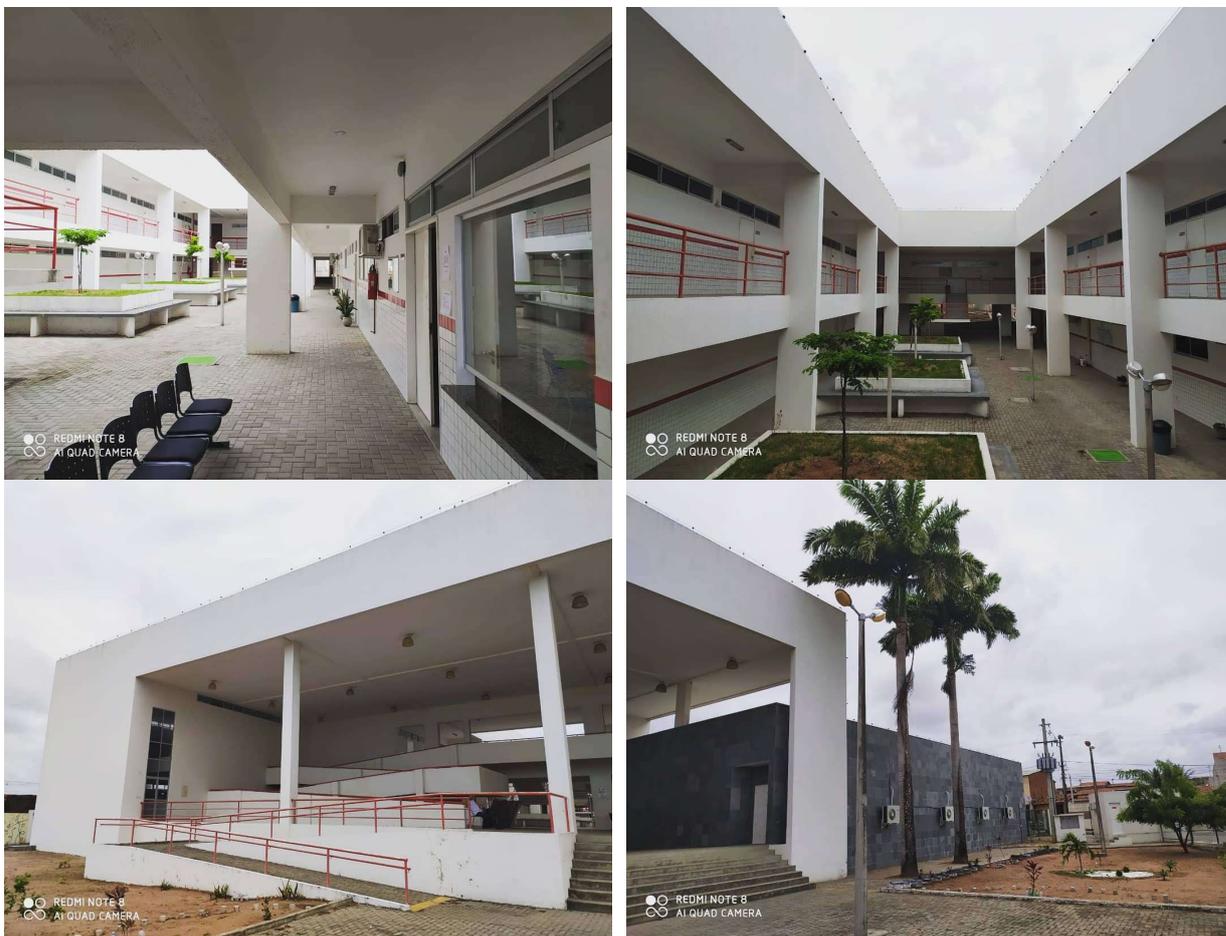
O nosso interesse de investigar o Currículo Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada e sua implementação no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos emerge com a possibilidade de desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico nessa instituição, onde atuamos como Coordenadora Pedagógica, o que possibilitou reflexões sobre as suas práticas de ensino. Além disso, compreendemos que essas experiências não podem ser vividas sem um olhar de pesquisa e de intervenção, sabendo que o registro sistemático e o retorno a essa escrita são uma experiência de formação continuada que deve compor o fazer pedagógico dos professores.

O CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos está localizado na Rua General Adjer Barreto, n. 342, no bairro Golandim, São Gonçalo do Amarante/RN. Essa região é considerada violenta e tem problemas estruturais graves, como falta de escolas, de posto de saúde, de policiamento, entre outras necessidades básicas. A escolha para a construção do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos nesse bairro se deu pela disponibilidade do terreno para a construção do prédio, e não com base em uma análise da melhor região para a construção e implementação de uma escola que oferta EPTNM.

---

<sup>3</sup> Os resultados de pesquisas acerca dos investimentos de recursos para os CEEP no Rio Grande do Norte estão evidentes nas produções “Políticas para a Educação Profissional: o Brasil Profissionalizado em cena” (NASCIMENTO; SILVA, 2017) e “Os Centros Estaduais de Educação Profissional no Rio Grande do Norte: Desafios e Possibilidades” (NASCIMENTO, 2019).

Figura 3 – Área externa e interna do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos – São Gonçalo do Amarante/RN



Fonte: Fonte: Elaboração própria em 2019.

Salientamos que a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada acontece em tempo integral ou semi-integral<sup>4</sup>, de acordo com a estrutura curricular da instituição. Essa modalidade influencia diretamente na organização do trabalho pedagógico que é realizado nas escolas e centros. No caso do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, a oferta se dá em tempo integral.

O tema de pesquisa desta dissertação é, portanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Particularizamos como objeto de estudo a perspectiva de Currículo Integrado na rede de educação do estado do Rio Grande do Norte e sua implementação no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos. Com vistas a ampliarmos as discussões, baseamo-nos em uma vasta

<sup>4</sup> O tempo integral se configura com a oferta de uma carga horária de nove horas diárias, totalizando 45 horas semanais. No tempo semi-integral, por seu turno, há um total de 35 horas, distribuídas em dias alternados de 5 horas ou 10 horas diárias (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

revisão bibliográfica, no que diz respeito às categorias de estudo Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Profissional de Nível Médio, Concepções de Currículo e Currículo Integrado.

Realizamos, também, uma pesquisa documental, detendo-nos em documentos, a exemplo de: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e legislação que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, analisamos o Plano Institucional da Educação Profissional da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI-RN, 2018), o Plano Pedagógico de Curso e o Plano de Ação da SEEC, todos disponíveis na Subcoordenadoria de Educação Profissional do Rio Grande do Norte, bem como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, sendo possível ter acesso a esses documentos na instituição de ensino. Além desses, também podemos destacar os Modelo Pedagógico – Escola da Escolha do ICE, que sistematizam os trabalhos no cotidiano dos Centros em funcionamento, com vistas a cruzar informações e compreender como se dá a efetivação do Currículo Integrado à EPTNM.

Também foram realizadas entrevistas com quatro professores da instituição de ensino lócus desta pesquisa, com perfis diferenciados, três professores que atuam também como coordenadores de área e um professor de disciplina e evidenciados no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de profissionais entrevistados por disciplina e área de coordenação

<b>SETOR/FUNÇÃO</b>	<b>NÚMERO DE PROFISSIONAIS</b>
Professor de disciplina	01
Professor de disciplina e Coordenador da área de humanas	01
Professor de disciplina e Coordenador da área de ciências e matemática	01
Professor das disciplinas do núcleo técnico e Coordenador da área técnica	01
<b>Total de entrevistados</b>	<b>04</b>

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Temos como objetivo geral analisar o Currículo Integrado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do estado do Rio Grande do Norte e sua implementação proposta no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Elencamos como objetivos específicos: identificar o percurso organizacional curricular e as orientações legais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; analisar o Projeto Político-Pedagógico Institucional e os Cadernos de Formação – Escola da Escolha como instrumentos de apoio à implementação do Currículo Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio; apresentar um panorama da implementação do Currículo Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, no período de 2017 a 2019. O recorte desse período justifica-se em virtude da sistematização das ações de planejamento, da organização das equipes, da promoção de capacitação, do ingresso de estudantes e da seleção/contratação de docentes e demais servidores.

Nessa perspectiva, a questão inicial que norteia a pesquisa é: como foi implementado o Currículo Integrado para Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos?

É válido ressaltar que os CEEPs de Mossoró, São Gonçalo do Amarante e Ceará-Mirim iniciaram as suas atividades sem uma prévia preparação das suas equipes. Esse fato se deu em virtude de esses centros, no seu primeiro ano, atuarem apenas em tempo semi-integral, não sendo assistidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação<sup>5</sup> (ICE). Esse grupo fez a assessoria nas demais escolas e centros que iniciaram com as atividades escolares em tempo integral na rede de educação norte-rio-grandense, em 2017.

O ICE sistematiza, em seus Cadernos de Formação – Escola da Escolha, orientações para as práticas metodológicas a serem executadas nas escolas em tempo integral<sup>6</sup>. Esse modelo baseia-se em quatro princípios pedagógicos: os quatro pilares da educação, o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença e a

---

<sup>5</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, sediado em Recife-PE, foi criado em 2000 com o propósito de revitalizar o Ginásio Pernambucano, não apenas em sua estrutura física, mas também em sua organização pedagógica (ZIEMMERMAN, 2016a).

<sup>6</sup> Em tempo integral, mas não com o currículo integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

pedagogia interdimensional (ZIRMMERMAN, 2016e), que orientam os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nos CEEPs.

Nesse aspecto, tal como propõe Saviani (2007), perseguimos a análise para a compreensão de como se expressa o neoprodutivismo na reforma curricular proposta para a rede estadual em análise, em suas expressões sobre o currículo e o fazer docente a partir das perspectivas excludentes dos princípios pedagógicos comuns a essas matrizes. Para o referido autor, nos últimos anos no Brasil, verificaram-se um neoprodutivismo, um neotecnicismo e um neoescolanovismo expressos em ideias pedagógicas correntes em diferentes reformas de ensino operacionalizadas.

Quanto à metodologia, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se configura como estudo de caso, com vistas a compreender as múltiplas facetas do estudo realizado. Nessa direção, os dados construídos apontaram para as características básicas que se configuram nesse tipo de pesquisa, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 47), são:

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Com vistas a alcançarmos os nossos objetivos, decidimos fazer um levantamento documental e bibliográfico (MINAYO, 2014). Além disso, no segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. As análises de nossos resultados se desenvolveram com inspirações a perspectiva dialética, que compreende que os fatos apresentam pontos de interpretação diferenciados, nas dimensões social, política, econômica e educativa.

Para Prodanov (2013, p. 36), “o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno”. Logo, compreender a dinâmica entre o escrito, o dito e o feito possibilita uma visão mais aprofundada de um determinado fenômeno e é nessa perspectiva que analisamos os documentos que embasam o currículo, os grupos

que organizam o fazer desses currículos e a prática dos profissionais no espaço escolar.

Entendemos que as ações metodológicas de um trabalho de pesquisa não estão desarticuladas de uma teoria que as acompanha. Reafirmamos o comprometimento com um tipo de pesquisa qualitativa, em que o pesquisador “[...] pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho [...]” (AMORIM, 2004, p.26) para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la.

Nesse sentido, trabalhamos com as concepções de Ensino Médio e Educação Profissional (MOURA, 2016); Currículo Integrado à Educação Profissional (RAMOS, 2008; CIAVATTA, 2012; MOURA, 2010); além das discussões referentes às Concepções de Currículo, interdisciplinaridade e avaliação (SILVA, 2017; MOREIRA; SILVA, 2009; ALTHUSSER, 1985; MACHADO, 2008; FAZENDA, 2008; LUCKESI, 2005; FREIRE, 1996; DEMO, 2006). Dialogamos com as orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como com a legislação regulamentadora dessa modalidade de ensino, a exemplo da Lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004, e da Lei n. 10.049, de 27 de Janeiro de 2016, que tratam das diretrizes para a Educação Profissional e do Plano Estadual de Educação no Rio Grande do Norte (2015).

Compreende-se que o ser humano é um sujeito histórico e que está em constante diálogo com o mundo à sua volta, procuramos abordar a relação estabelecida na Educação Profissional Técnica de Nível Médio como processos que contribuem para a formação do indivíduo, com base nas concepções da politecnia e da omnilateralidade da educação. Para tanto, corroboramos as ideias de Freitas (2003), para quem o homem se constitui enquanto participante de uma sociedade por meio das interações. A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, de acordo com Freitas (2003, p.6-7), “[...] é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele ressignificam”. Ela é, dessa forma, a reflexão da prática e o caminho para as mudanças e os avanços das práticas de ensino.

No tocante às análises, utilizamos a triangulação dos dados. Dessa maneira, cruzamos as vozes dos colaboradores entrevistados com os documentos que orientam e sistematizam o currículo e os teóricos que dialogam com pontos específicos, para que o currículo esteja em processo de reflexão e análise

constantemente. Sistematizarmos em categorias de análise, a saber: Formação, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, o Princípio Educativo e o Princípio Pedagógico, Planejamento, Projeto Integrador, Práticas Profissionais e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Analisa-se que a SEEC/RN passou a sistematizar as suas concepções de Currículo Integrado nos primeiros anos de funcionamento dos referidos centros e escolas. Dessa maneira, não apresentou aos docentes do Rio Grande do Norte, que atuavam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Projeto Político-Pedagógico Institucional nem os Planos de Curso, uma vez que em 2017 esses documentos ainda estavam em fase de construção. Nesse mesmo período, havia apenas a base para o Plano Institucional, que apresentava caminhos para o trabalho administrativo-pedagógico. Nesse sentido, o Currículo Integrado foi constituído ao longo do processo de implementação das instituições, com a participação dos agentes de educação implicados no processo e, portanto, construindo uma identidade para a EPTNM no RN, marcando suas especificidades regionais, constituindo, assim, a nossa hipótese.

Nessa perspectiva, podemos salientar que o Currículo Integrado que tem sido posto em prática no CEEP, em análise, é resultado das experiências dos profissionais que o executam, uma vez que não tiveram formação inicial para a atuarem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, os documentos que poderiam atuar na orientação dessa prática estavam em processo de construção até o fim de 2018, após dois anos da implantação dos primeiros centros e escolas que ofertavam EPTM.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta os elementos principais da pesquisa: temática, questão de pesquisa, objetivos geral e específicos, metodologia, referencial teórico, bem como detalhes de como se deu todo o percurso de construção do objeto.

No segundo, realizamos um diálogo, discutindo as categorias precípuas da dissertação, a análise dos marcos legais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte e as abordagens e concepções sobre o Currículo e o Currículo Integrado.

No terceiro capítulo, expomos uma análise dos documentos que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte, indicando os

pontos que se aproximam e os que se distanciam da compreensão de Currículo Integrado.

No quarto capítulo, apresentamos as vozes dos professores sobre a implementação do Currículo Integrado à Educação Profissional no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, no período de 2017 a 2019, traçando, com isso, as análises e constatações finais da temática da dissertação, corroborando as hipóteses de pesquisa.

Por fim, apresentamos as considerações finais, destacando os principais pontos apreendidos ao longo do processo de construção e conclusão desta pesquisa.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: ASPECTOS LEGAIS E CURRICULARES**

O presente capítulo organiza-se em três partes. Na primeira, apresentamos os embasamentos legais para a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada no Rio Grande do Norte e sua organização para a implementação do seu currículo. Na segunda, trazemos um diálogo conceitual e histórico acerca do currículo, reconhecendo as concepções dos teóricos a respeito dos currículos efetivados. Na terceira, analisamos as concepções de Currículo Integrado que enfatizam a formação humana integral.

### **2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE**

O contexto histórico, os documentos e a legislação que organizam o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Estado do Rio Grande do Norte serão o ponto de atenção. Visamos, assim, analisar como tem se dado o percurso organizacional curricular e como as orientações legais têm sido cumpridas e sistematizadas junto à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, bem como as discussões teóricas contemporâneas acerca da temática.

#### **2.1.1 Contexto histórico e aspectos legais**

Para compreendermos melhor o caminho legal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é necessário, inicialmente, dialogarmos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que, em seu Capítulo III, trata especificamente da Educação Profissional e Tecnológica. O artigo 39 indica que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 14). Nesse movimento, podemos perceber que a Educação Profissional e Tecnológica aponta para uma construção que compreende a formação do estudante em uma perspectiva integral e integrada e visa sua formação em vários caminhos formativos.

Por esse normativo, a EPTNM deve ser assegurada para os jovens e adultos, observando o perfil dos estudantes e as necessidades do mundo do trabalho. Sendo a oferta articulada com o ensino regular e dependendo das demandas, precisam ser pensadas estratégias de educação continuada para o jovem/adulto que se ausentou da escola por algum período.

Nessa dinâmica, o Artigo 42 da LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aponta que “as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade [...]” (BRASIL, 1996, p. 15). Eles ampliarão as possibilidades de formação para a população no que diz respeito à formação continuada e ao aperfeiçoamento.

Com a revogação do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelecia como obrigatoriedade a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, a base se constituiu o Decreto n. 5.154, de 24 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da LDB, Lei n. 9.394/1996, o qual estabelece a integração do ensino médio com um curso técnico em um mesmo processo de ensino. Essas discussões se ampliam, pois se compreende que o caminho para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio envolveria possibilitar ao jovem, que muitas vezes é trabalhador, uma formação geral integrada a uma formação técnica, em uma perspectiva dos princípios da educação tecnológica.

Para sistematizar a organização curricular e as formas de oferta dessa modalidade, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, foi estabelecida a Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nela, estão dispostos os princípios norteadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as formas de oferta, bem como a organização curricular, que leva em consideração as matrizes técnicas e o núcleo politécnico, no âmbito de uma formação completa, além de orientar a sistematização dos planos de cursos.

Vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também tratam da organização das cargas horárias dos cursos e das possibilidades de oferta de 20% deles de forma não presencial. Também são discutidas as avaliações e as possibilidades de aproveitamento de saberes profissionais que o estudante já tenha adquirido ao longo de sua formação.

Essa nova conjuntura traz orientações para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e caminhos diferenciados para essa modalidade de ensino, configurando um ambiente de formação com múltiplos olhares e relações de poder. Desse modo, as demandas incidem no planejamento macro da educação no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem subsidiar as iniciativas na área da educação bem como servem de parâmetro para avaliação e acompanhamento da implementação das metas. Dessa maneira, são estabelecidas 20 metas para a educação que precisam ser cumpridas pela União, pelos estados e pelos municípios no período de 10 anos. Vale ressaltar que após a tramitação da proposta ocorreu ajuste, sendo incorporadas novas realidades. As ações desenvolvidas são acompanhadas bianualmente, com vistas a garantir educação de qualidade em todos os níveis de ensino (educação infantil, fundamental, médio e superior).

No que diz respeito ao ensino médio, a meta 3 versava sobre garantir que ao final de 2016 todos os jovens, na idade escolar de 15 a 17 anos, estivessem frequentando o ensino médio e, desse modo, seria elevado o número de matrícula. Salientamos que a oferta de tempo integral também já estava prevista no PNE, com a garantia de que 50% das escolas públicas disponibilizariam essa modalidade de ensino. Visava-se triplicar as matrículas dos estudantes nos cursos técnicos de nível médio.

Na rede estadual, a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi sistematizada pela Resolução n. 01/2015/CEE/CEB/SEEC/RN, de 11 de fevereiro de 2015. Ela estabeleceu as normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte, bem como para a qualificação profissional, inicial e continuada para o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, orientando como deveria ser sistematizada essa oferta em toda a rede.

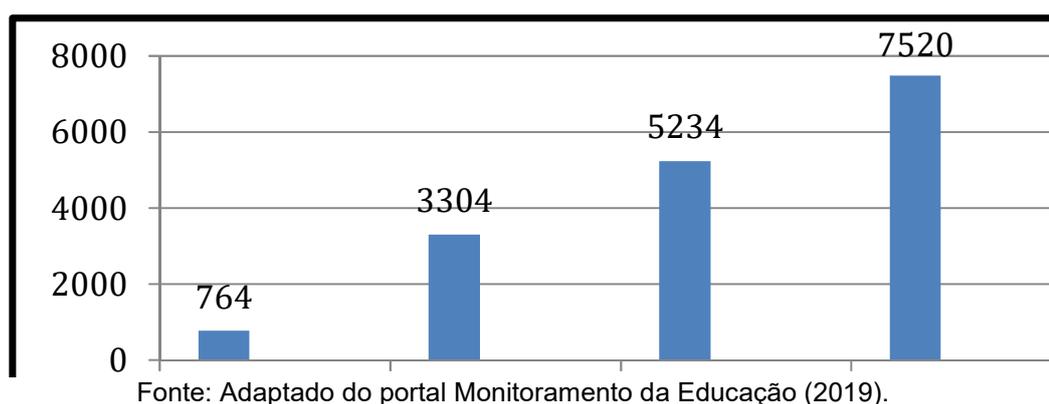
Com vistas a atender o que foi posto pela Resolução n. 01/2015/CEE/CEB/SEEC/RN, Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, a Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016, foi aprovada, com vigência de dez anos e metas para todos os níveis da Educação Básica. Nesse contexto, a Educação Profissional é abordada na Dimensão 3 – Educação e Trabalho: formação técnica de nível médio e tecnológica.

Dessa forma, no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), é apresentada a meta 01 (um), que trata da oferta de 25% (vinte e cinco por

cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional, e a meta 02 (dois), que apresenta a proposta de triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Busca-se assegurar a qualidade da oferta, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Nosso diálogo estará focado nas ações já realizadas pela SEEC/RN para cumprir a meta 02.

No Gráfico 1, é possível observar o aumento gradativo das matrículas da Educação Profissional na rede estadual de educação Rio Grande do Norte, entre 2016 e 2019. Esse aumento gradativo se configura como busca para o cumprimento da meta 02.

Gráfico 1 – Expansão das matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada na rede de educação do estado do Rio Grande do Norte no período de 2016 a 2019



O aumento das matrículas na EPTNM se deu anualmente. A partir de 2017, com base nos dados apresentados no Gráfico 1, é possível observar essa expansão de matrículas, que se configurou como o início de uma nova fase da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte. Com um quantitativo bem maior de estudantes, houve, entre outras ações administrativo-pedagógicas, novas demandas de organização de equipes e de formação continuada dos profissionais que atuam na EPTNM, embora sejam profissionais de contratação temporária.

O Quadro 2 detalha a distribuição dos cursos técnicos, as quantidades de escolas e centros que os ofertam, bem como os eixos tecnológicos aos quais pertencem.

Quadro 3 – Distribuição da oferta dos cursos técnicos por escola, centro e por eixo tecnológico

<b>CURSOS</b>	<b>EIXO TECNOLÓGICO</b>	<b>QUANTIDADE ESCOLAS/CENTROS</b>
Técnico em Administração	Gestão e Negócios	08 escolas e 04 centros
Técnico em Informática	Informação e Comunicação	12 escolas e 03 centros
Técnico em Sistema de Energia Renovável	Controle e Processos Industriais	01 escola e 02 centros
Técnico em Segurança do Trabalho	Segurança	08 escolas e 01 centro
Técnico em Manutenção e Suporte de Informática	Informática e Comunicação	11 escolas e 02 centros
Técnico em Guia de Turismo	Turismo, Hospitalidade e Lazer	01 escola
Técnico em Agroecologia	Recursos Naturais	02 escolas
Técnico em Edificações	Infraestrutura	04 escolas e 01 centro
Técnico em Mineração	Recursos Naturais	01 escola
Técnico em Meio Ambiente	Ambiente e Saúde	02 centros
Técnico em Nutrição e Dietética	Ambiente e Saúde	02 centros
Técnico em Recursos Humanos	Gestão e Negócios	01 centro

Fonte: Elaboração própria em 2019.

A distribuição dos cursos técnicos foi organizada para ofertar a maior variedade possível em todo o estado com base nos arranjos produtivos locais e regionais, dispostos no Plano Institucional (RIO GRANDE DO NORTE, 2015). Atendia-se, assim, às demandas de cada região, com vistas a fortalecer o desenvolvimento social, econômico e cultural. No entanto, destacamos que a disponibilidade dos terrenos para as construções foi um fator determinante, o que reajustou o que estava previsto no Plano Institucional.

Vale salientar que ainda há a necessidade de ajustes quanto à oferta dos cursos, porque em determinadas regiões as vagas ofertadas não foram preenchidas. Sabe-se que para o fortalecimento do desenvolvimento do estado é necessário que os cursos ofertados atendam às demandas da região em vários setores e arranjos produtivos.

Na região metropolitana de Natal, os eixos Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Controle e Processos Industriais, Segurança, Infraestrutura e Gestão e Negócios são predominantes nas escolas e nos centros, tendo em vista a demanda de expansão industrial e da construção civil. Já na região interiorana do

RN, destaca-se a presença de cursos nos eixos Recursos Naturais, Ambiente e Saúde, além dos demais. No entanto, podemos observar que há apenas uma escola com oferta do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer, o que não atende às demandas do RN, estado com um grande foco de investimento na área de turismo.

No Quadro 3, ressaltamos as leis, os decretos e as resoluções que embasam a oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Rio Grande do Norte, tendo por marco a LDB (1996) vigente.

Quadro 4 – Bases Legais para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e no Rio Grande do Norte

<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Decreto n. 5.154, de 24 de julho de 2004	2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Decreto n. 6, de 20 de setembro de 2012	2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Resolução CNE/CEB n. 01/2014, 5 de dezembro de 2014	2014	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 3ª Edição.
Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014	2014	Altera o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Resolução n. 01/2015/CEE/CEB/RN, 11 de fevereiro de 2015	2015	Estabelece normas para a Educação Profissional Técnica de nível médio e qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada para o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.
Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016	2016	Aprova o Plano Estadual de Educação do RN.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Diante da síntese do Quadro 3, apontamos que, ao longo dos últimos anos, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem tomado dimensões amplas, passando a ser executada em nível estadual de forma mais efetiva por meio de metas que precisam ser cumpridas com tempo estabelecido, reforçando as ações e estratégias para a consolidação da EPTNM na rede estadual. O documento Plano Institucional da Educação Profissional da Rede de Ensino do Estado Rio Grande do Norte, de 2015, tem por objetivo “estabelecer princípios, diretrizes, orientações

pedagógicas e metas à constituição de uma rede estadual de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Norte” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 7) e traçar o caminho para a constituição dessa modalidade de ensino, apresentando sua estruturação física, curricular e seus princípios filosóficos.

O documento foi elaborado por uma comissão composta por representantes de diversos setores, colaborando com um olhar diversificado e amplo, na expectativa de possibilitar um diálogo para o processo construtivo da EPTNM no Rio Grande do Norte. Ele destaca que a Secretaria de Estado de Educação e da Cultura do Estado (SEEC/RN):

[...] institua como Política de Estado que atenda aos objetivos de uma educação básica de qualidade, comprometida com uma pedagogia para a emancipação dos sujeitos trabalhadores, na medida em que supere a tradicional dualidade entre os que pensam e os que executam tarefas (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 7).

Compreendemos, a partir da parte do texto destacado, que esse processo intencionava desenvolver ações voltadas para o rompimento dessa dualidade e para uma formação integral dos estudantes que serão imersos nos processos de ensino-aprendizagem realizados pela SEEC/RN, na perspectiva de uma formação que atentasse para o mundo do trabalho, superando o ensino restrito ao mercado de trabalho.

### **2.1.2 Pressupostos conceituais**

Parti-se do entendimento de que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deveria ser realizada com base em práticas pedagógicas que levassem em consideração a articulação das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia (RIO GRANDE DO NORTE, 2015), a SEEC/RN sistematizou a elaboração do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI-RN) que tem por finalidade estabelecer os princípios, as diretrizes, além das orientações teóricas, pedagógicas e de gestão para a rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), apontando os caminhos para a articulação entre as dimensões mencionadas.

O material foi organizado pela instituição que ganhou a licitação, denominada de Prospere – Instituto Técnico Brasileiro (ITB) –, dentro de um processo de

discussão com representantes das DIREC e instituições que ofertam EPTNM, as quais construíram o PPPI, sistematizado inicialmente em dez cadernos orientadores para a produção final do documento, e o Projeto Político de Curso (PPC). O primeiro aborda orientações específicas para a organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como a oferta de ensino para as escolas e os centros que compõem a rede (PPPI-RN, 2018). Já o segundo traz orientações para a elaboração dos projetos de cursos.

Ressaltamos que o Prospere ITB é uma instituição de ensino especializada em cursos profissionalizantes e cursos técnicos presenciais e a distância presentes nos estados do Rio Grande do Norte, Piauí, Pernambuco, Bahia e Amazonas. O Prospere ITB atuou na construção dos PPPI-RN como consultora, sendo válido reforçar que o

Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI, foi estruturado a partir de um contrato de trabalho, no âmbito do Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte – Projeto Governo Cidadão, empréstimo nº 8276 – BR e Contrato Governo Cidadão nº 006 – 2018 – ID 80, tendo como contratante a Secretaria de Estado de Planejamento e das Finanças – SEPLAN/RN; órgão consultor, o Prospere – Instituto Tecnológico Brasileiro Ltda. (ITB) e; cliente, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.10-11).

O Prospere ITB atuou na consultoria da construção do PPPI-RN (2018) e que essa ação não tinha relação com o trabalho desenvolvido junto ao ICE, que fez assessoria do trabalho que estava sendo implementado nas escolas de Tempo Integral e nos CEEPs no RN. Essas ações acontecem em contextos diferentes, contudo, os CEEPs atuam com oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada em Tempo Integral, dessa maneira, têm a organização curricular orientada por dois principais documentos: o PPPI-RN e o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha.

Para desenvolver melhor as ações, o Prospere ITB sistematiza o trabalho em *Workshops*, caminho estabelecido para validar a produção do PPPI-RN. Foram apresentados os cadernos (Quadro 4) para estudo e aprofundamento da equipe, composta por gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

Quadro 5 – Relação e descrição dos cadernos do PPPI-RN

<b>CADERNOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVO DOS CADERNOS</b>
<b>Caderno 01</b> – Organização Institucional dos Centros de Educação Profissional e Tecnológica.	Nesse caderno, é definida qual a compreensão da SEEC/RN quanto à função social, os princípios, as características, as finalidades e os objetivos da EP.
<b>Caderno 02</b> – Concepções, princípios e fundamentos do currículo e das práticas Institucionais.	Há a definição da compreensão da concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação.
<b>Caderno 03</b> – Concepção de Currículo Integrado.	Definem-se a concepção de Currículo Integrado e os seus fundamentos e princípios.
<b>Caderno 04</b> – Concepção de gestão educacional.	São abordados quais os princípios orientadores da gestão educacional, bem como as diretrizes e os indicadores metodológicos da gestão educacional.
<b>Caderno 05</b> – Princípios orientadores da prática pedagógica.	<p>Está dividido em três momentos:</p> <p>No primeiro, há a definição de diretrizes para a prática pedagógica, apontamentos referentes ao planejamento pedagógico, avaliação da aprendizagem e estratégias de ensino por meio do trabalho com projetos integradores. Trata da prática profissional, do trabalho de conclusão de curso (TCC), do perfil esperado do professor e do estudante e dos seminários curriculares.</p> <p>No segundo, são apresentados as concepções e os princípios da Educação Profissional Técnica de nível médio, bem como as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio, de nível médio na forma integrada, de EJA na forma integrada e subsequente.</p> <p>No terceiro momento, são apresentadas as concepções de formação inicial e continuada para os estudantes, os seus objetivos e os princípios orientadores. Além disso, trata de como devem ser organizados os cursos de formação inicial e continuada, suas diretrizes e indicadores metodológicos.</p>
<b>Caderno 06</b> – Políticas de educação a distância.	São apresentadas as concepções de educação a distância, os princípios orientadores, os objetivos da EaD, as diretrizes e os indicadores metodológicos, além dos apontamentos quanto às características do projeto pedagógico para a educação a distância.
<b>Caderno 07</b> – Política de educação inclusiva.	São expostos os princípios orientadores da educação inclusiva e as suas diretrizes e indicadores metodológicos.
<b>Caderno 08</b> – Políticas de assistência estudantil.	A concepção de assistência estudantil é definida, assim como seus princípios, diretrizes e indicadores metodológicos.

Quadro 5 – Relação e descrição dos cadernos do PPPI-RN

<b>Caderno 09</b> – Políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos servidores.	Esse caderno aborda as concepções de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários que compõem a equipe pedagógica das instituições de ensino, seus princípios orientadores e as diretrizes e indicadores metodológicos.
<b>Caderno 10</b> – Acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.	São apresentadas quais concepções de avaliação do PPPI-RN são estabelecidas, bem como os aspectos teórico-metodológicos do processo, as diretrizes que nortearam a implementação do PPPI-RN, a sistematização de um programa institucional de avaliação quanto à avaliação institucional, a avaliação de cursos, a avaliação do desempenho do estudante e a avaliação dos servidores.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

No decorrer da elaboração do PPPI-RN, a equipe que colaborou com a sistematização do documento validou a produção. No entanto, reforçamos que o documento somente foi concluído ao término de 2018, período que já contava com um total de 5.234 estudantes matriculados, sendo encaminhado para aprovação pela Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP) à Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (CODESE) e à Unidade Executora Setorial (UES), de acordo com o Contrato de Serviços de Consultoria (2018).

Seguindo os caminhos de organização dos documentos que orientam a organização curricular no Rio Grande do Norte e na busca de compreendermos a efetivação desse currículo na escola, debruçamo-nos nas estruturas curriculares que organizam a oferta das disciplinas nos cursos, o período em que serão ministradas e o tempo de suas ofertas.

A rede estadual, no ano de 2018, teve em vigência duas estruturas curriculares (Quadro 6). Uma delas está em vigor desde 2017, para os cursos técnicos de nível médio, na forma articulada integrada, com cursos de Administração, Agroecologia, Edificações, Guia de Turismo, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente, Mineração, Nutrição e Dietética, Recursos Humanos, Segurança do Trabalho e Sistemas de Energia Renovável.

Nesse caso, a estrutura curricular está organizada da seguinte maneira: Base Nacional Comum Curricular<sup>7</sup> e Parte Diversificada, compostas pelas disciplinas da área de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. A estrutura curricular também apresenta as disciplinas da formação técnica e profissional, composta por núcleo articulador e núcleo tecnológico, com um total de 3.500 horas. O Quadro 6 exemplifica a estrutura curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma articulada integrada (2018). Usamos esse exemplo por ter sido a estrutura aplicada no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos em 2017.

Quadro 6 – Estrutura Curricular (2018) – Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Articulada Integrada

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS -AULA	TOTAL DE HORAS
			1ª	2ª	3ª		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	E	Língua Portuguesa	4	4	4	480	400
		Língua Inglesa	1	1	2	160	133:20
		*Língua Espanhola	1	-	1	80	66:40
		Arte	1	1	-	80	66:40
		Educação Física	1	1	1	120	100
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	E	Matemática	4	4	4	480	400
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	E	Física	2	2	2	240	200
		Química	2	2	2	240	200
		Biologia	2	2	2	240	200
CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS	E	História	2	2	2	240	200
		Geografia	2	2	2	240	200
		Filosofia	-	1	1	80	66:40
		Sociologia	-	1	1	80	66:40
<b>SUBTOTAL</b>			<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>2.760</b>	<b>2.300</b>
FORMAÇÃO TÉCNICA E	NÚCLEO ARTICULADOR	Informática Básica	2	-	-	80	66:40
		Empreendedorismo	2	-	-	80	66:40
		Ética e Relações Interpessoais	-	-	1	40	33:20
		Metodologia do Trabalho Científico	1	1	2	160	133:20
	NÚCLEO	Desenho Arquitetônico	2	-	-	80	66:40

<sup>7</sup> Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014), que determinou ao país, observando as disposições dos artigos 9º e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1996, 2013, 2014), cuja primeira versão foi colocada em consulta pública (disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> - /site/inicio>. Acesso em: 22 nov. 2018). Segundo essa proposta preliminar, a BNCC seria obrigatória e deveria ocupar uma porcentagem a ser definida no currículo de todas as escolas públicas e particulares do país. Ela seria, ainda, complementada com objetivos e conteúdos definidos por estados, municípios e/ou escolas (GLOSSÁRIO DE TERMINOLOGIA CURRICULAR, 2016).

Quadro 6 – Estrutura Curricular (2018) – Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Articulada Integrada

TECNOLÓGICO	Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	2	-	-	80	66:40
	Materiais de Construção	2	-	-	80	66:40
	Mecânica dos Solos	2	-	-	80	66:40
	Construção Civil I	-	2	-	80	66:40
	Topografia	-	3	-	120	100
	Sistemas Prediais Hidrossanitários	-	2	-	80	66:40
	Sistemas Prediais Elétricos	-	-	2	80	66:40
	Sistemas Prediais de Segurança	-	2	-	80	66:40
	CAD	-	2	-	80	66:40
	Orçamento	-	-	2	80	66:40
	Estabilidade	-	-	2	80	66:40
	Construção Civil II	-	-	2	80	66:40
<b>SUB TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>1.440</b>	<b>1.200</b>
<b>TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	-	-
<b>TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO</b>					<b>4.200</b>	-
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>						<b>3.500</b>

\* Parte Diversificada.

Fonte: Adaptado pela autora, com base na Estrutura Curricular 2018.

A outra estrutura curricular corresponde aos Centros Estaduais de Educação Profissional, com cursos técnicos de nível médio na forma articulada integrada em Tempo Integral. São oferecidos cursos de Administração, Edificações, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Recursos Humanos, Segurança do Trabalho e Sistemas de Energia Renovável com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A principal diferença entre essa estrutura curricular e a primeira diz respeito ao núcleo articulador, que é composto por mais disciplinas, com vistas a atender à proposta do tempo integral que segue o modelo pedagógico – Escola da Escolha. Além disso, também foram observadas quantidades diferenciadas de aulas em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, totalizando a oferta de 4.500h do curso.

No Quadro 7, temos o exemplo da estrutura curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma articulada integrada em Tempo Integral (2018). Essa estrutura é a que ficou em vigência no CEEP Dr. Ruy Pereira de 2018 a 2019.

Quadro 7 – Estrutura Curricular (2018) – Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Articulada Integrada em Tempo Integral

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS	
			1ª	2ª	3ª			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	600	
		Língua Inglesa	1	1	2	160	133:20	
		*Língua Espanhola	1	1	1	120	100	
		Arte	1	-	-	40	33:20	
		Educação Física	1	1	1	120	100	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	720	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	200	
		Química	1	2	2	200	166:40	
		Biologia	2	2	2	240	200	
	CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS	História	2	1	2	200	166:40	
		Geografia	2	2	1	200	166:40	
		Filosofia	1	1	-	80	66:40	
		Sociologia	-	1	1	80	66:40	
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>3.120</b>	<b>2.600</b>
	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Componentes Eletivos	2	1	1	160	133:20
Atividades Experimentais			2	1	2	200	166:40	
Estudo Orientado			2	2	1	200	166:40	
Preparação Pós-Médio			-	-	1	40	33:20	
Avaliação Semanal			2	2	2	240	200	
Projeto de Vida			2	2	-	160	133:20	
Informática Básica			1	-	-	40	33:20	
Empreendedorismo			1	-	-	40	33:20	
NÚCLEO TECNOLÓGICO		Desenho Arquitetônico	2	-	-	80	66:40	
		Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	1	-	1	80	66:40	
		Materiais de Construção	2	-	-	80	66:40	
		Mecânica dos Solos	2	-	-	80	66:40	
		Construção Civil I	-	2	-	80	66:40	
		Topografia	-	3	1	160	133:20	
		Sistemas Prediais Hidrossanitários	-	2	-	80	66:40	
		Sistemas Prediais Elétricos	-	-	2	80	66:40	
		Sistemas Prediais de Segurança	-	2	-	80	66:40	
		CAD	-	2	2	160	133:20	
		Orçamento	-	-	2	80	66:40	
		Estabilidade	-	-	2	80	66:40	
Construção Civil II	-	-	2	80	66:40			
<b>SUBTOTAL</b>			<b>19</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>2.280</b>	<b>1.900</b>	
<b>TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	-	-	
<b>TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO</b>						<b>5.400</b>	-	
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>							<b>4.500</b>	

\* Parte Diversificada.

Fonte: Adaptado pela autora, com base na Estrutura Curricular 2018.

Diante dessa organização curricular, apontamos o desenvolvimento das ações pedagógicas quanto ao núcleo articulador das estruturas curriculares que são executadas nos Centros. Esse núcleo é composto por componentes que seguem o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, sistematizado e organizado pelo ICE:

[...] o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação se dedicou a formular as bases para a concepção de um modelo com inovação em conteúdos da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do método sobre como aprender e como se ensinar e da gestão dos processos da escola, como o uso de espaços, do tempo, dos recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis, bem como das relações entre as pessoas (ZIRMMERMAN, 2016a,p. 25).

Para atender a essa dinâmica, alguns componentes fazem parte da estrutura curricular, a saber: componente eletivo<sup>8</sup>, estudo orientado, preparação pós-médio, avaliação semanal, atividades pré-experimentais e experimentais e projeto de vida. Além delas, que seguem a proposta do Modelo Pedagógico– Escola da Escolha, também fazem parte do núcleo articulador informática básica e empreendedorismo.

Essas disciplinas seguem uma proposta elaborada pelo ICE. Ainda, o instituto se envolve em situações que ultrapassam o currículo formal. A relação de formação ocorre a partir de experiências concretas que vão além do currículo formal, mas contribuem para operacionalizá-lo, partindo da organização do trabalho pedagógico nas vivências dos espaços escolares e nas organizações de rotina.

O ICE apresenta-se como uma entidade sem fins lucrativos, organizada em 2003 com o objetivo de reestruturar o prédio do secular Ginásio Pernambucano, em Recife. Além da reestruturação do prédio, também foi percebida a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico, o que desencadeou na sistematização de um Modelo Pedagógico e um Modelo de Gestão (ZIRMMERMAN, 2016a).

Até o texto conclusivo da presente pesquisa, não foi encontrado nenhum contrato fechado entre a SEEC/RN e o ICE para acompanhamento dos CEEPs nos Diários Oficiais do Estado. No entanto, no Relatório Anual de Gestão do ano de 2017, as ações desenvolvidas em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação nas escolas que ofertam o Tempo Integral, entre elas, as escolas e os centros com EPTNM, estão elencadas e registradas (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018c).

---

<sup>8</sup> Disciplinas multisseriadas nas quais são desenvolvidos projetos de pesquisas.

Dessa maneira, com a parceria estabelecida entre o público e o privado no Rio Grande do Norte, o Instituto também atuou na organização da gestão dos CEEPs e das Escolas em Tempo Integral. Apresentou como base o modelo de Gestão da Escola da Escolha, que aponta os princípios, os conceitos e a operacionalização da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Eles se utilizam de princípios empresariais, como o ciclo de gestão de qualidade e o *Plan, Do, Check, Action* (PDCA), ou seja, Planejar, Fazer, Verificar e Agir (ZIMMERMAN, 2016f).

O ciclo PDCA corresponde a conceitos que embasam ações de planejamento no espaço escolar, quais sejam: planejar, executar, avaliar e ajustar. É usado como instrumento do trabalho de gestão quanto a atividades administrativas e pedagógicas dos CEEPs.

A indissociabilidade entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) para a integralidade da ação educativa é apresentada como “[...] a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a ‘intenção pedagógica’ em efetiva e concreta ‘ação’ refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ZIMMERMAN, 2016f, p. 5, grifos do autor). Tem como fundamento a perspectiva de mensuração dos resultados obtidos pelos CEEPs a cada fim do ano letivo, tanto na dimensão curricular como na de gestão.

Em 2017, primeiro ano de implantação da EPTNM em tempo integral, foram realizadas formações iniciais para que os agentes educacionais do estado, sobretudo docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, compreendessem o Modelo Pedagógico que seria colocado em prática nos CEEPs e nas escolas que atendiam em tempo integral. Entretanto, este não é o caso do CEEP lócus desta pesquisa. No segundo ano, os demais CEEPs que passariam a ofertar o tempo integral em 2018 participaram, como convidados, das formações, para poderem entender todo o processo proposto pelo Modelo Pedagógico – Escola da Escolha que não tem relação com a EPTNM.

No entanto, faz-se necessário enfatizar que, apesar da participação na formação, a implementação do Modelo Pedagógico já não era acompanhada pelo ICE, mas, sim, pela equipe da SUEP. Era dada, assim, continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, seguindo a proposta de replicabilidade do modelo e realizando os Ciclos de Acompanhamento.

Em face dessa conjuntura, podemos ressaltar que o Rio Grande do Norte, para a implantação dos CEEPs e das escolas que ofertam a EPTNM, apoiou-se, inicialmente, no Modelo Pedagógico – Escola da Escolha e no Modelo de Gestão do ICE. No início do segundo ano, sistematizou os cadernos do PPPI-RN, com a consultoria da Prospere ITB. Com isso, foram apresentadas fragilidades no que tange às estruturas curriculares dos cursos, bem como aos planos de cursos e à proposta institucional em si, que ainda caminham para uma sistematização de seus documentos oficiais quanto à perspectiva de currículo para a EPTNM no Rio Grande do Norte.

Essas fragilidades dificultaram a consolidação de uma identidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada no Rio Grande do Norte, o que levou a desencontros no trabalho pedagógico realizado nas escolas espalhadas pelo estado. Podemos salientar que o que está posto como currículo oficial, por vezes, não se configura como currículo real, uma vez que nos deparamos com resistências enfrentadas pelos atores participantes desse processo, o que nos leva a requerer a revisão dos documentos orientadores e das práticas realizadas no cotidiano dos CEEPs, fruto de um movimento de reflexão das práticas pedagógicas e da efetivação do currículo proposto.

## 2.2 ABORDAGENS E CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Os apontamentos realizados neste trabalho sobre as teorias de Currículo estão embasados em autores como Silva (2017), Moreira e Silva (2009), Althusser (1985), Forquin (1996), Ramos (2005), entre outros, com os quais dialogamos ao longo de sua construção. Destacamos que compreender as transformações ocorridas no currículo é essencial para entender os processos de construção do Currículo Integrado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Os movimentos de construção da identidade da EPTNM embasam-se nos traços pedagógicos e políticos do currículo construído historicamente.

As concepções sobre currículo se modificaram no decorrer dos anos, fazendo com que este deixasse de ser apenas um tema que se preocupava com estruturas curriculares. Passou, então, a se ocupar, também, das estruturas e das suas

influências diretas ou indiretas na formação do estudante, com base em concepções sociológicas, filosóficas e epistemológicas vigentes em cada período.

Essas modificações estiveram vinculadas às mudanças da sociedade, do modo de pensar e das maneiras de se fazer educação. Muitas são as teorias estabelecidas sobre currículo. Como ele deve ser posto no ambiente escolar? Quais influências ele recebe da sociedade? Estes são alguns questionamentos que essas teorias buscam, no tempo que emergem, visando atender a uma dimensão além da organização do trabalho pedagógico, que está vinculada a situações de lutas e poder.

Para Silva (2017, p. 11), “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Essa dimensão de representar reforça que cada teoria busca atender a um momento histórico e a um determinado grupo da sociedade.

De modo geral, Forquin (1996, p. 188) explicita que “[...] o termo ‘currículo’ designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos”. Já para Silva (2017, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Silva (2017) coloca, ainda, que o currículo pode ser considerado como uma pista de corrida para nos tornarmos o que somos, para construirmos a nossa identidade.

Fundamentados em Silva (2017), frisamos três linhas de pensamento que se organizaram em torno da construção das teorias sobre currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Antes de discorrermos sobre elas, julgamos necessário, para melhor compreensão, apresentar um quadro de palavras-chave que resumem sinteticamente os eixos estruturantes, ampliando, desse modo, o entendimento quanto a suas diferenças e similaridades.

Quadro 8 – Palavras-chave das teorias curriculares

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade,
Aprendizagem	Reprodução social e cultural	diferença
Avaliação	Poder	Subjetividade
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Saber-poder
Organização	Relações sociais de	Representação
Planejamento	produção	Cultura
Eficiência	Conscientização	Gênero, raça, etnia,
Objetivos	Emancipação e libertação	sexualidade
	Currículo oculto	Multiculturalismo
	Resistência	

Fonte: Elaboração própria em 2019 (SILVA, 2017, p. 17).

Essas palavras-chave colaboram para a compreensão dos principais pontos que embasam as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas do currículo. Permitem, de modo geral, um olhar para o que configura cada teoria e como elas compreendem o processo de ensino-aprendizagem.

### 2.2.1 Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas

As teorias tradicionais sobre currículo são apresentadas pelos seus pensadores como uma busca para designar um campo de estudo, pouco pensado e estruturado até então. Essas discussões têm início nos Estados Unidos como um campo de estudo especializado. De modo geral, os pensamentos que embasam essa linha se reportam ao currículo apenas em sua dimensão técnica, isto é, a respeito da sua elaboração. Essas teorias estão pautadas na ideia de aceitação, ajustes e adaptação. Reforçam a concepção de currículo, apenas, como uma organização da estrutura escolar e das ações desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, podemos destacar John Franklin Bobbitt, teórico que teve seus escritos iniciados em 1918, com a obra *The Curriculum*, sendo um dos primeiros a sistematizar teorias sobre o currículo. Bobbitt, segundo Silva (2017), defendia a ideia de uma escola que funcionasse nos moldes de uma empresa. Seu

modelo se baseava na economia, pois julgava que o processo de ensino era passível de ajustes e avaliações, com vistas a alcançar bons resultados. Sua concepção de organização escolar estava pautada nas ideias de Frederick Taylor<sup>9</sup>.

As discussões de Bobbitt abrem espaço para movimentos de diálogo e de proposta que viriam a complementar as suas concepções iniciais sobre o currículo. Podemos destacar as colocações de John Dewey<sup>10</sup>, que, na mesma época, já apresentava um olhar diferenciado para as concepções de currículo. Compreendia que, para a sua organização, era importante levar em consideração os interesses e as vivências das crianças e jovens, o que já indicava um movimento de crítica ao processo formativo apenas para o trabalho laboral.

Podemos salientar que as ideias de Bobbitt ganham mais visibilidade nesse momento, pois vão ao encontro da realidade da sociedade, diferente das ideias de Dewey, que passariam a ter maior influência alguns anos depois. Nesse contexto, Bobbitt ganha força com os escritos de Ralph Tyler, ampliando as discussões para vários países (SILVA, 2017).

As teorias críticas têm início com os movimentos de independência, contracultura, feministas, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura no Brasil e as manifestações culturais e sociais que estiveram presentes na década de 1960 em vários países. Nesse momento, as teorias tradicionais começaram a ser questionadas, pois a compreensão de que não bastava apenas pensar a organização escolar de modo geral, mas também as relações que eram postas nessas organizações escolares, passam a ser a base das discussões em torno das teorias de currículo. Pontos como os arranjos sociais e educacionais que são vivenciados pelos estudantes e docentes e a reflexão sobre a organização da sociedade, suas desigualdades e injustiças sociais permitem repensar o currículo como estratégia de transformação social.

Para aprofundar as discussões referentes às teorias críticas do currículo, é válido salientar as ideias do filósofo francês Louis Althusser. Seu pensamento foi a base para as críticas marxistas da educação, uma vez que apresentava uma

---

<sup>9</sup> Era engenheiro e sistematizou os princípios da Administração Científica, pautado na ideia de eficiência e eficácia. Tornou-se referência para a organização industrial.

<sup>10</sup> Contribuiu para a construção dos princípios da Escola Nova, com base no pragmatismo, abordando uma perspectiva prática para a formação do sujeito.

discussão sobre os aparelhos ideológicos do Estado<sup>11</sup>. Isso nos leva à reflexão da influência, no processo formativo, que as instituições de ensino têm sobre a formação de seus estudantes, não apenas no espaço escolar, mas também na vida.

Para Silva (2017, p. 31), Louis Althusser reforça a ideia de que “a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado”. Isso posto, Althusser (1985, p. 43) traz que “designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, ou seja, nessa dimensão, estamos rodeados de aparelhos ideológicos do Estado que reforçam apenas os interesses da sociedade capitalista, ressaltando as estruturas sociais desejáveis. Consequentemente as escolas consistem em aparelhos ideológicos centrais, porque atingem praticamente a toda a população por um período prolongado de tempo.

Outras linhas de pensamento conversam com as que foram postas anteriormente, como as influências dos pesquisadores Bowles e Gintis, que “ênfatisam a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista” (SILVA, 2017, p. 32-33). A discussão se amplia ao reforçar que esses pensamentos são postos para os estudantes ao espelharem, nos espaços escolares, os traços das relações sociais de trabalho.

Silva (2017, p. 34) também destaca os pensamentos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, para os quais “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural”. O capital cultural é quando a cultura passa a ter “valor em termos sociais; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais simbólicas” (SILVA, 2017, p. 34). Nessa dimensão, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2017, p. 35) e reforça que o fracasso escolar é fruto desse contexto.

Portanto, quando uma cultura é estabelecida como a ideal, torna-se inquestionável e passa a ser a determinante dos comportamentos estabelecidos entre o grupo. Assim, ela se constitui como um capital cultural e, por vezes, se

---

<sup>11</sup> Para aprofundar as discussões sobre os aparelhos ideológicos do Estado, sugerimos a leitura do livro *Os aparelhos Ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1985).

distancia daqueles menos favorecidos. Nessa dimensão, o capital cultural se apresenta em diversos estados: objetivado, em forma de títulos e como *ethos* internalizados nas estruturas sociais e culturais.

As crianças das classes dominantes vivem naturalmente essa cultura, afastando-se das de classe dominadas, que nem sequer ouviram falar em determinado comportamento. Diante desse contexto, temos a classe dominante, que tem a sua cultura valorizada, enquanto os dominados veem a sua cultura desvalorizada e desprezada. Diante disso, Silva (2017) afirma que “é essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social”.

Quanto às teorias pós-críticas, podemos destacar as relações sociais que são estabelecidas no processo formativo das pessoas e a não valorização da cultura dos grupos considerados socialmente excluídos. Estes estão envolvidos em um processo em “que não se pode separar questões culturais de questões de poder” (SILVA, 2017, p. 85).

Um dos apontamentos que podemos destacar é o multiculturalismo, considerado como “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2017, p. 85). Tais caminhos são trilhados com lutas que reivindicam o respeito às diferentes formas de expressão cultural.

De acordo com Silva (2017, p. 88), “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida”. Isto é, as diferenças culturais são estabelecidas pelo próprio homem, que acaba, por vezes, se achando superior a uma cultura diferente da sua.

Essas diferenças são estabelecidas nas relações de poder estabelecidas e reforçadas pelos espaços de controle, como as mídias, as escolas, as igrejas, entre outros. No entanto, uma escola que se apresenta com um currículo multiculturalista parte do princípio de que sempre estará questionando, refletindo e elaborando olhares diferenciados para as diferenças culturais, ficando essa vivência para além da tolerância e do respeito. Essa postura é apontada por Silva (2017, p. 89), com a perspectiva de que

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

As relações de gênero também são abordadas nas teorias pós-críticas do currículo, na busca por desconstruir as relações de poder que são estabelecidas. Além disso, as narrativas étnicas levantam apontamentos para compreender a dinâmica de reflexão sobre a forma como o currículo se apresenta e pode atender a grupos que estão em processo de formação de suas identidades.

### **2.2.2 O currículo pretendido e o currículo implementado**

Diante dessa reflexão acerca da organização das teorias sobre currículo, podemos compreender que este não se apresenta como uma simples organização do processo de ensino-aprendizagem, mas como colaborador do processo formativo da identidade dos sujeitos que fazem parte da escola.

Dentro desse processo, podemos, então, entender, como afirmam Moreira e Silva (2009, p. 7-8), que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Reforçando a dimensão de que o currículo contribui com os processos formativos, quanto ao desenvolvimento pleno do sujeito, prepará-lo para exercer a cidadania como corresponsável pelo processo, bem como para o mundo do trabalho requer compreender que o fazer pedagógico está pautado em interesses de classes e em ações de poder e de saber, julgados mais significativos para determinado grupo de estudantes. “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Esse processo organizacional do currículo pauta-se em movimentos históricos e sociais que embasam ações presentes até os dias atuais na construção do cotidiano das escolas, reforçando a ideia de que ele pode ser um instrumento de controle social (MOREIRA; SILVA, 2009). Nessa dimensão, podemos acentuar:

[...] o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica.

Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 20).

A educação se torna um dos caminhos para que as classes dominantes disseminem as suas ideias e concepções, de modo que reforçam diariamente que as condições vivenciadas pelas classes trabalhadoras são naturais e fazem parte do processo de sobrevivência da espécie, mitificando as desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, apoiam movimentos educacionais que defendem a entrada de jovens cada vez mais cedo no mercado de trabalho e a oferta de cursos aligeirados, os quais apenas preparam para a execução de uma tarefa, reproduzindo a estrutura social. “Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas”, conforme afirmam Moreira e Silva (2009, p. 21-22).

Nessa conjuntura, o currículo é organizado para atender a diferentes interesses em um grupo social, levando, por vezes, os seus atores a realizarem ações com as quais não concordam, mesmo sem perceber que estão contribuindo com esse processo de reprodução de uma organização social. Para romper com esse aspecto, é necessária uma compreensão do fazer pedagógico em suas dimensões políticas, sociais, éticas e estéticas. “Essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias escolares mais propícias ao ‘ensino’ de ideias sociais e políticas” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 22), o que nos leva à compreensão do constante questionamento acerca da permanência de determinadas disciplinas ministradas ou de certas estratégias metodológicas realizadas nos espaços escolares.

Configuram-se, no espaço escolar, movimentos que reafirmam valores e conhecimentos, construindo e reconstruindo as culturas estabelecidas nesse ambiente, onde os currículos definidos pelas secretarias de educação das redes de ensino ganham sentido, ampliando e ressignificando cada situação ali vivenciada. Além disso, percebe-se um reforço das relações de poder estabelecidas nos espaços escolares, tanto para uma formação do dominado quanto para uma formação do dominador, nos modelos da sociedade estabelecida.

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 29, grifos do autor).

Essas relações são vivenciadas no espaço escolar em situações do seu cotidiano, que estão além das disciplinas ensinadas, como também nas suas estratégias de ensino.

A organização curricular por disciplina faz parte desse processo de formação que, por vezes, não forma em sua integralidade, não compreende que o conhecimento é integrado e não desconexo, como é posto, e não leva em consideração todo um contexto social, político e cultural. O desafio de romper com a disciplinaridade é um dos primeiros passos para se pensar em uma formação humana integral.

Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem-se veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada “interdisciplinaridade”. Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 32).

Esse caminho ainda não se constitui como o ideal, mas se apresenta como possibilidade de superação dessa fragmentação no ensino. Destacamos, ainda, que “as disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados que criticamos frequentemente e que buscamos superar, no plano possível, com a proposta do currículo integrado” (RAMOS, 2005, p. 111).

Diante das teorias que foram abordadas, esta pesquisa fundamenta-se em teorias críticas do currículo, compreendendo que o diálogo estabelecido para abranger as relações de poder em uma sociedade capitalista leva-nos a uma reflexão crítica sobre o cotidiano nas escolas, bem como nos documentos legais que organizam esse currículo. Esses diálogos reforçam a apreensão da organização curricular e o que de fato é posto em prática nos CEEPs, refletido no que viriam a ser os currículos pretendidos e implementados presentes nas propostas de currículo para a EPTNM do Rio Grande do Norte.

## 2.3 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Estudar e pesquisar a categoria Currículo Integrado à Educação Profissional e Tecnológica é um movimento de construção de conhecimentos, de reflexão sobre as práticas de ensino, bem como de formação dos sujeitos, nesse caso, estudantes do Ensino Médio. Partindo desse princípio, tomamos por base autoras como Ciavatta (2012), Ramos (2008) e Tavares *et al.* (2016), as quais ressaltam a importância de compreender o que é integrar, como se faz esse processo e as suas variáveis para atingir uma formação que se preocupa com todo o processo formativo do estudante.

### 2.3.1 Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura

O Currículo Integrado tem sido um dos caminhos pensados para romper com a dualidade presente na educação brasileira, que acompanha a Educação e a Educação Profissional e Tecnológica desde o seu processo inicial de organização do trabalho pedagógico (CIAVATTA, 2012). No Brasil, essa dualidade é resultado da discriminação do trabalho manual, reservado para aqueles menos favorecidos, enquanto para os mais abastados é destinada uma formação diferenciada, acadêmica. Diante desse contexto, fica clara a divisão da formação intelectual para a elite, restando para os menos favorecidos a formação destinada apenas para o trabalho. Essa dualidade ganha força de lei, como discute Ciavatta (2012, p. 87):

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

A busca pelo rompimento desse dualismo está na base de uma formação humana integral, que vise integrar a cultura geral e a cultura técnica. Nesse sentido, a EPTNM na forma articulada integrada passa a ser organizada como uma tentativa de um ideal de formação humana integral, inspirado nas ideias da escola unitária de

Antonio Gramsci. Esse autor “pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008, p. 2), visando articular o interesse dos estudantes com uma sociedade em processo constante de modificação.

O Currículo Integrado é marcado pela relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, eixos que formam a base das ações desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido,

o trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

A autora ainda enfatiza que “a tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos” (RAMOS, 2008, p. 23). Um dos maiores desafios é conseguir articular áreas de conhecimento que historicamente foram trabalhadas por meio de disciplinas, o que deixou o trabalho pedagógico fragmentado. Essas disciplinas até poderiam convergir entre si, mas, por uma questão epistemológica advinda do pensamento positivista, isso não era comum. Com isso, amplia-se ainda mais o distanciamento para a construção do conhecimento integrado, o qual requer uma postura diferenciada no que diz respeito a uma rede de relações estabelecidas entre as disciplinas de forma interdisciplinar.

Os conteúdos de ensino são construídos ao longo da história do ser humano. Com eles, é possível ressignificar conhecimentos prévios e ampliar conhecimentos já existentes, o que nos leva a refletir criticamente sobre o processo de organização curricular que está arraigado em influências ideológicas, culturais e de relações de poder. Para Ramos (2005, p. 107),

apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Esse entendimento reforça que o conhecimento trabalhado no espaço escolar pode contribuir para uma formação mais crítica e emancipadora dos estudantes. O processo de construção dos conhecimentos tem como base a dimensão ontológica do trabalho, ou seja, “o trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica” (RAMOS, 2008, p. 2), na perspectiva de possibilitar o acesso aos conhecimentos construídos pelos homens.

O trabalho é uma característica essencial do ser humano, configurando-se como processo de sobrevivência da espécie. É por meio dele que o ser se faz humano e, nesse processo, ocorre a produção de conhecimento e cultura. Para Ramos (2008, p. 6), “[...] o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas”, levando a uma reflexão sobre o trabalho assalariado em suas dimensões e imposições na sociedade.

Ao longo do processo formativo, a dimensão trabalho ganha outras conjunturas. Ela passa a ser posta como trabalho assalariado (RAMOS, 2005), fazendo com que o estudante passe a se preocupar com um processo formativo que o faça ter atributos para estar imerso no contexto social como trabalhador.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura configuram-se como base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em um Currículo Integrado, com isso, a articulação entre esses fundamentos possibilita uma formação humana integral para os estudantes da EPTNM na forma articulada integrada.

### **2.3.2 Currículo Integrado**

No contexto da busca por uma sociedade mais igualitária, a partir de uma formação humana integral, a escola é um dos espaços de formação dentro dessa perspectiva do trabalho, enquanto o currículo escolar passa a ser fundamento nessa dimensão, aprofundando-se na tentativa de garantir a integração do conhecimento. Para Ramos (2005, p. 113, grifos do autor), “[...] *currículo integrado* tem sido utilizado como tentativa de contemplar uma dimensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção”, o que nos leva a compreender que o processo de organização do Currículo Integrado tenta

romper com essa perspectiva de ensino fragmentado. A esse respeito, Tavares *et al.* (2016, p. 173) apontam:

O Currículo Integrado é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação.

Levando em conta essas dimensões, podemos conceber que o Currículo Integrado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode sistematizar uma formação que leve em consideração a totalidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, tendo por base a tentativa de garantir uma formação significativa para os estudantes. É válido salientar que, na composição do Currículo Integrado, os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem estar alinhados para garantir que a formação do estudante tenha como norte a formação omnilateral<sup>12</sup>. De acordo com Ramos (2008, p. 2-3), o Currículo Integrado “[...] implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”, com vistas a formar os sujeitos em todas as suas dimensões, levando em conta todos os caminhos formativos do sujeito. A esse respeito, Tavares *et al.* (2016, p. 178) apontam: “Por essa razão, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio, de modo a inserir no contexto escolar o diálogo permanente com as diferentes áreas do conhecimento”.

Todos esses apontamentos buscam a organização de um Currículo Integrado, que visa formar um estudante capaz de questionar a sua realidade dentro de vários aspectos que a sociedade coloca. Como resultado dessa formação, os estudantes serão capazes de levantar pontos que devem ser observados em uma sociedade, atendendo aos interesses de todos.

Em conformidade com Ciavatta (2012, p. 94),

a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular.

---

<sup>12</sup> Na concepção marxista, a formação omnilateral apresenta-se como oposição à formação unilateral, reforçada pelo mercado de trabalho, que exige um trabalhador apenas executor de tarefas.

O desafio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é garantir que a formação não seja pautada apenas na concepção técnica, mas leve em consideração todas as dimensões para uma formação integral e integrada. Vale salientar que formação integral se configura em um processo formativo do sujeito em sua totalidade, como ser completo, constituindo um movimento que pode acontecer em qualquer etapa de ensino. Já a formação integrada refere-se à oferta da EPTNM que possibilita a integração curricular entre os componentes curriculares propedêuticos e da área técnica nos processos formativos de ensino-aprendizagem.

Alguns caminhos são pensados nessa perspectiva. Desse modo, devemos salientar que a formação integrada deve ser um projeto social (CIAVATTA, 2012), no qual todos os envolvidos compreendam que ela precisa levar em consideração a formação humana para o mundo do trabalho e garantir esse processo por meio de leis que irão reger a sua implantação.

Para que o caminho da realização do Currículo Integrado, na perspectiva aqui discutida, se torne viável, é preciso levar em consideração a participação de gestores e professores na construção desse ideal, bem como a busca por uma organização das práticas de ensino e dos currículos. Ciavatta (2012, p.100) reforça:

Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios, etc.).

Além disso, devemos levar em consideração as articulações entre os estudantes e a comunidade escolar, pois “as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional” (CIAVATTA, 2012, p. 100). Todo o percurso formativo dos estudantes passa por uma demanda familiar e social, cabendo à instituição o constante processo de orientação e de escuta, o que reforça a dinâmica da gestão democrática e possibilita ações mais coletivas e inovações pedagógicas. É preciso destacar que não se faz educação sem investimentos (CIAVATTA, 2012) que garantam todo o processo que compõe o desafio de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada que possibilite experiências de ensino-aprendizagem significativas para o aluno em sua formação.

Para que os processos formativos dos alunos atendam a uma formação humana integral, é necessário compreender os contextos histórico, político e epistemológico que embasam o Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Do mesmo modo, deve-se entender que as escolhas de como realizar essa formação perpassam por uma reflexão sobre as questões de poder, de ideologias e de cultura, não apenas de definição de estruturas curriculares.

Identificamos que as orientações legais para a implementação do Currículo Integrado na rede estadual de educação do RN se basearam na legislação que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em âmbito nacional. Para a organização curricular, constatamos que a SEEC/RN se fundamentou, em virtude das características da oferta da EPTNM nos CEEPs, que acontece em Tempo Integral, nas referências curriculares e metodológicas das orientações estabelecidas pelo Modelo Pedagógico – Escola da Escolha. Além desse modelo, também houve a sistematização do documento que passou a ser orientador da EPTNM no RN: o PPPI-RN.

O PPPI-RN estabelece princípios, diretrizes e orientações pedagógicas e de gestão para a implementação da EPTNM no RN e, conseqüentemente, do Currículo Integrado. Já o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha define orientações para a aplicação de uma metodologia de ensino que reestrutura o fazer pedagógico do professor, os princípios de gestão e a organização do tempo escolar, bem como orienta ações de convivência em escolas de Tempo Integral.

Definimos que o currículo é o caminho a ser percorrido para a construção da identidade pela instituição de ensino. Já o Currículo Integrado configura-se como meio para garantir que a construção dessa identidade seja pensada no movimento de integração entre os conhecimentos propedêuticos e do eixo tecnológico, garantindo, assim, que a dualidade historicamente reforçada na educação brasileira seja superada dentro de uma perspectiva de formação humana integral. Compreendemos que, com essas bases, o currículo colabora com uma formação ampla do estudante, possibilitando que tenha um desempenho na sociedade atual, a qual exige pessoas críticas e reflexivas.

Diante disso, destacamos que a presença de dois documentos para orientar a organização e a implementação de um Currículo Integrado gera dúvidas na equipe pedagógica, uma vez que exige maior maestria quanto ao movimento de fazer os dois documentos acontecerem, além de impedir a efetivação dos dois. Quando

analisamos as modificações feitas nas estruturas curriculares, observamos a dificuldade de fazer com que as orientações de disciplinas se encaixem dentro da perspectiva dos dois documentos.

Os documentos expostos apresentam características diferentes. Diante dessa realidade, faz-se necessária uma análise mais específica, para que possamos compreender suas especificidades, em que pontos se distanciam e em quais se complementam e como esses documentos contribuíram para a implementação do Currículo Integrado para a EPTNM do RN. Iremos realizar esse movimento no capítulo seguinte, com o objetivo de analisar o PPPI-RN e o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha como instrumentos de apoio à implementação do Currículo Integrado.

### **3 O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

O presente capítulo analisa o Projeto Político-Pedagógico Institucional do estado do Rio Grande do Norte (PPPI-RN), o qual orienta as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Também serão analisados os Cadernos de Formação – Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que sistematizam o currículo das instituições de ensino em tempo integral. Além disso, apontaremos os instrumentos usados pelos professores e suas concepções de currículo e de implementação nas atividades pedagógicas realizadas nos CEEPs.

A análise do PPPI-RN e dos Cadernos de Formação – Escola da Escolha configura-se necessário para compreender em quais documentos as práticas pedagógicas, as estruturas curriculares e as orientações administrativas estão embasadas, dessa maneira, identificando as bases epistemológicas da construção da proposta de Currículo Integrado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte.

#### **3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL E MODELO PEDAGÓGICO – ESCOLA DA ESCOLHA**

O estado do Rio Grande do Norte, no final de 2018, organizou e enviou para ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/RN) a sua proposta de Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI-RN), a qual norteia a ação educativa e estabelece princípios, diretrizes e orientações teórico-pedagógicas e de gestão, com vistas a expressar os compromissos político-pedagógicos e administrativos com a Educação Profissional e Tecnológica. Esse documento foi socializado entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores, visando à colaboração e à aprovação de sua escrita, o que se consubstanciou como primeiro contato desses profissionais com esse documento que define e embasa as práticas pedagógicas nos Centros Estaduais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nas escolas que ofertam EPTNM.

Ao mesmo tempo que ocorreram a sistematização e a elaboração do PPPI-RN, os centros estavam em funcionamento. Desse modo, para sistematizar o trabalho pedagógico realizado no espaço escolar, bem como apontar orientações para a organização curricular da oferta de EPTNM no estado norte-rio-grandense, a SEEC/RN, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e embasada nos Cadernos de Formação deste Instituto, agregou às rotinas pedagógicas e à estrutura curricular as intervenções do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha.

Para entendermos como o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha influencia a organização curricular dos CEEPs e das escolas que ofertam EPTNM no Rio Grande do Norte, aprofundamos o que está definido nos Cadernos de Formação e no PPPI-RN, realizando, dessa forma, uma análise dos pontos de ligação entre os dois documentos, de suas contradições e de suas implicações para o desenvolvimento do currículo, de forma a atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Além disso, abordaremos as leis que regulamentam a EPTNM no Brasil, explicitando como suas orientações possibilitam, de fato, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada no estado do Rio Grande do Norte.

### **3.1.1 Concepções, princípios e fundamentos**

Para compreender a perspectiva de Currículo Integrado do estado do Rio Grande do Norte e sua implementação no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, é de fundamental importância apontar como são apresentadas as concepções, os princípios e os fundamentos do currículo no PPPI-RN e quais as suas relações com os Cadernos de Formação – Escola da Escolha do ICE. No primeiro momento, o PPPI-RN assinala que a função social dos CEEPs e das escolas que ofertam EPTNM é a seguinte:

Ofertar cursos de Educação Profissional e Tecnológica, através da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, trabalho e educação, promovendo a formação integral do ser humano, o exercício da cidadania, a participação social e a socialização do conhecimento, na perspectiva de transformação da realidade (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.13).

Esse pensamento aponta que o processo formativo dos estudantes, proposto no PPPI-RN, está voltado para a perspectiva de uma formação integral, que se apresenta como caminho da formação politécnica. Seus princípios dialogam com a percepção de que a formação se produz dentro de um processo que compreende a educação básica como direito social, respeitando o pluralismo de ideias presente na construção do conhecimento do ser humano. Esses princípios também estão embasados na compreensão de que o direito à formação está assegurado a todos, até mesmo àqueles que estão fora de faixa etária escolar, conforme exposto no PPPI-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha aponta que a escola tem uma função socializadora, apresentada como continuação da socialização iniciada pelas famílias e outros grupos sociais. De acordo com Zimmerman (2016b, p. 6),

os indivíduos têm seu processo inicial de socialização no convívio com a família, em cujo contexto começa a receber os primeiros ensinamentos sobre como as relações interpessoais e as instituições sociais funcionam, de acordo com regras e valores do grupo familiar restrito, mas, que em sua base, refletem regras e valores que perpassam o ambiente social mais amplo. No entanto, a socialização é estendida e prolongada pela mediação que ocorre nas instituições escolares, responsáveis não apenas pelos conteúdos conceituais, mas também pela formação integral de todos os indivíduos.

Dessa maneira, a escola apresenta-se como a instituição que garante a continuidade do processo de socialização iniciado em grupos sociais. O autor ressalta que a escola não deve se preocupar apenas com os conteúdos socialmente estabelecidos, mas também com a formação dos indivíduos, de modo mais completo. Enfatiza, ainda, que “a função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que pretende formar” (ZIMMERMAN, 2016b, p. 7). Ou seja, para o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, a função da escola busca atender a necessidade da sociedade de formar para o mercado de trabalho e as demandas das novas tecnologias.

O PPPI-RN também aborda que o princípio educativo deve estar integrado com a ciência, a tecnologia e a cultura, possibilitando a articulação entre os conhecimentos específicos da Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Básica. O documento defende que esse processo não está dissociado e que sua

integração é possível por meio de contextualização, flexibilização e interdisciplinaridade dos conhecimentos nas práticas pedagógicas dos professores, respeitando os perfis formativos dos estudantes.

O PPPI-RN ressalta que tem o trabalho como princípio educativo, pois é nele que todas as ações pedagógicas devem se fundamentar. Sobre esse princípio, o PPPI-RN indica:

No caso do trabalho como princípio educativo, se interpreta uma relação entre trabalho e educação na qual se afirma o caráter educativo do trabalho e da educação como ação humanizadora pelo desenvolvimento de potencialidades do ser humano (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 17).

A Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio (DCNEM) estabelece que “o trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2013, p. 161). Remete-se à compreensão de que é dentro desse processo que o sujeito se faz humano, sendo capaz de organizar o que há ao seu redor para garantir sua sobrevivência e melhor qualidade de vida, em um processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, os Modelo Pedagógico – Escola da Escolha indica que o princípio educativo do modelo está pautado no protagonismo, nos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, na pedagogia da presença e na educação interdimensional.

A conjuntura do que está posto no Modelo Pedagógico – Escola da Escolha reforça que os indivíduos necessitam se responsabilizar por sua empregabilidade, traçando, eles mesmos, seus caminhos formativos, em uma pretensa autonomia. Cabe salientar que a chamada “pedagogia da exclusão” tem, no caso em análise, o espaço do denominado “projeto de vida” como, ao mesmo tempo, formador para o trabalho e formativo para o fracasso.

No tocante ao protagonismo, o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha destaca que “ele se apresenta como princípio educativo, mas, também, é tratado como metodologia, que na escola se materializa por meio de um conjunto de práticas e vivências” (ZIMMERMAN, 2016b, p. 17). Dessa maneira, as ações sociais e educativas que acontecem na escola, realizadas por estudantes que assumem

papel principal, com ou sem o apoio de professores, configuram-se como protagonistas.

No Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, ainda é reforçado:

O protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida (ZIMMERMAN, 2016b, p. 20).

No que se refere aos quatro pilares da educação, o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha se baseia no relatório Educação: um tesouro a descobrir, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, de 1996. Ele estabelece aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser como os quatro pilares para a educação.

Também ressalta a pedagogia da presença como um de seus princípios, que se apresenta como exercício pessoal, profissional e cidadão. Nessa dimensão, a pedagogia da presença configura-se como “ações de toda a equipe escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula” (ZIMMERMAN, 2016b, p. 35). Nesse sentido, as ações realizadas dentro e fora da sala de aula, de acordo com o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, precisam estar embasadas na seguinte compreensão:

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida (ZIMMERMAN, 2016b, p. 35).

A orientação para colocar em prática a pedagogia da presença seria o movimento de disponibilizar parte do seu tempo para observar determinado grupo de estudantes, ou seja, se fazer presente nas ações escolares e nas vivências realizadas nesse espaço.

Já a educação interdimensional aponta a necessidade de encontrar o equilíbrio entre as múltiplas dimensões formativas do sujeito. O Modelo Pedagógico

– Escola da Escolha estabelece que “é necessário pensar numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (do *logos*) e incorpore os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*)” (ZIMMERMAN, 2016b, p. 47). Dessa maneira, percebe-se que há desencontros quanto à compreensão do que de fato deve ser o princípio pedagógico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado do Rio Grande do Norte.

O PPPI-RN também apresenta a pesquisa como princípio pedagógico, o que possibilita o diálogo com a construção do conhecimento, ampliando a ligação entre a educação básica e a iniciação científica, movimento que ainda está em processo de consolidação na EPTNM. Reforça também a importância da indissociabilidade entre a educação e a prática social, assinalando que o conhecimento é construído socialmente.

De acordo com as DCNEPTNM (BRASIL, 2013, p. 218),

é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Nesse contexto, a pesquisa bem desenvolvida no espaço escolar, a qual aponta soluções de problemas vividos na comunidade, dentro de um contexto de interdisciplinaridade, possibilita uma formação com maior significado para os estudantes.

O Caderno de Formação – Escola da Escolha, que aborda as práticas educativas, limita-se apenas a apresentar estratégias de trabalho a serem desenvolvidas na escola: o acolhimento e a tutoria. Não indica, de fato, quais seriam os seus princípios pedagógicos. No entanto, observamos que os princípios educativos englobam detalhamentos de princípios pedagógicos, ou seja, o caminho que deve nortear o fazer pedagógico dos professores. Nessa dimensão, o protagonismo e a pedagogia da presença se tornam princípios pedagógicos para os professores.

Precisam estar presentes também no desenvolvimento do currículo, de acordo com o PPPI-RN, a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, pontos colocados como princípios que orientaram as estratégias educativas. Esse

pensamento reforça a necessidade de uma aprendizagem que tenha significado para o aluno, além de repensar as ações educativas quando houver necessidade de ajustes dentro do processo.

A interdisciplinaridade é apontada como caminho para ações educativas, como também para o envolvimento dos estudantes no processo de ensino, pesquisa e extensão, reforçando os conhecimentos adquiridos em uma disciplina e sua ligação com a resolução de problemas que foram levantados no processo de aprendizagem. Compreender a importância das disciplinas apresenta-se como uma abertura para a construção da interdisciplinaridade e a valorização dos seus conhecimentos específicos.

[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade (FAZENDA, 2008, p. 18).

É necessário, nessa dimensão, compreender que a interdisciplinaridade envolve muito mais do que o processo de junção das disciplinas, pois está para além. Ela se apresenta como “uma mudança de atitude diante das disciplinas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 134), a qual garante novas ações sobre o fazer pedagógico.

O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha destaca as metodologias de êxito – projeto de vida; práticas e vivência em protagonismo; disciplinas eletivas; estudo orientado e pós-médio – como caminhos para a sistematização da parte diversificada do currículo, com foco na interdisciplinaridade. Além disso, aponta:

As metodologias de êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes (ZIRMMERMAN, 2016g, p. 5).

Na estrutura curricular do estado do Rio Grande do Norte, essas metodologias são compreendidas como disciplinas curriculares e dispõem de carga horária para a sua efetivação. Essa colocação leva à reflexão de como, de fato, a

interdisciplinaridade deve estar presente no espaço escolar e como ela se apresenta nas atividades realizadas na escola em diferentes áreas de conhecimento, não se restringindo aos momentos já estabelecidos pelas estruturas curriculares.

Na tentativa de possibilitar a interdisciplinaridade, adequam-se disciplinas que têm como ponto principal a característica interdisciplinar. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 137),

também é na perspectiva dessa adequação que se inserem propostas curriculares que buscam abrir mais espaços para o aluno selecionar o que deseja estudar, muitas vezes caracterizando-o como um consumidor que tem a liberdade de escolher, entre diferentes mercadorias, a mais adequada aos seus interesses.

Para compreender melhor as metodologias de êxito, é preciso apontar como funciona cada ação. A disciplina de Projeto de Vida configura-se como um momento de sistematização e projeção dos sonhos dos estudantes, os quais, ao longo dos dois primeiros anos, projetam como irão alcançá-los e os caminhos que devem percorrer. No terceiro ano do ensino médio, os estudantes têm momentos específicos com a disciplina de pós-médio, referente a aulas destinadas à orientação profissional, com base no exposto na Estrutura Curricular.

As práticas e vivências em Protagonismo configuram-se como ações realizadas pelos estudantes no espaço escolar para a solução de problemas ou demandas específicas que atinjam o coletivo. Essas práticas são consolidadas nos “clubes”, os quais são momentos dedicados para as reuniões dos estudantes, visando à reflexão e à busca de soluções coletivas para determinado problema ou a vivência de práticas coletivas, como o esporte e o lazer.

Os Componentes Eletivos são disciplinas pensadas para garantir a solução de problemas vivenciados no espaço escolar ou na comunidade, ministradas por mais de um professor. Tratam-se de disciplinas escolhidas em um momento específico, como, por exemplo, Feira das Eletivas que é uma disciplina semestral que traz os resultados de pesquisas apresentadas na Culminância das Eletivas, ao fim de cada semestre.

A Feira das Eletivas é um momento de apresentação dos projetos de ensino que serão desenvolvidos por estudantes e professores. Geralmente, essa atividade acontece com a participação de dois componentes de ensino e, quando necessário, mais professores são agregados. Seu objetivo é “diversificar, aprofundar e/ou

enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo” (ZIRMMERMAN, 2016g, p. 22). Nessa dimensão, a disciplina também passa a atender a projetos que envolvem as disciplinas técnicas dos cursos ofertados em cada CEEP no estado do RN.

A Culminância das Eletivas é a mostra final do projeto desenvolvido ao longo do semestre. As apresentações acontecem de forma diversificada, a depender do produto desenvolvido por cada projeto. Entre elas, podemos destacar apresentações teatrais, musicais e coreografias, além das produções de cunho científico, como artigos, banners, livros. Destacam-se, também, as mostras de experimentos como resultados finais das pesquisas realizadas.

O momento do Estudo Orientado é reservado para a orientação das atividades pedagógicas que devem ser organizadas pelos estudantes, como trabalhos coletivos, individuais e/ou momentos de tutoria para o estudo reforçado de algum conteúdo específico ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esse momento é supervisionado por um professor, o qual orienta a turma, de forma coletiva, e os estudantes, de forma individualizada, para a organização dos estudos. O documento destaca também a necessidade de se levar em consideração o perfil formativo de cada estudante que concluirá os seus cursos nos CEEPs. O Projeto Político-Pedagógico Institucional apresenta a seguinte concepção de ser humano:

O ser humano constitui uma unidade complexa (MORIN, 2001) dada a integralidade dos seus aspectos físico, biológico, psíquico, histórico, social e cultural e, por meio de uma educação contextualizada, torna-se possível vislumbrar o seu projeto de vida para: aprender a conhecer-se, tomar consciência de si, da sua identidade e dos seus vínculos de responsabilidade e solidariedade, valores morais e éticos, para consigo, com os outros e com a sociedade em geral (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 21).

O trecho acima traz a reflexão sobre um ser em processo de formação. Para colaborar com essa formação, faz-se necessária, com base nas experiências dos estudantes, a consciência de pertencimento a uma sociedade em desenvolvimento, embasada em valores socialmente construídos e que precisam ser apreendidos por seus pares. Desse modo, o documento corrobora com uma formação que tenta tornar inteiro o ser humano que foi “[...] dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha apresenta apenas a concepção de infância e juventude: infância como um período de pleno desenvolvimento e juventude como continuidade e ruptura da infância, ao mesmo tempo, não ampliando as discussões quanto à formação em todos os estágios do desenvolvimento humano. De acordo com Coll (2007), o desenvolvimento humano é marcado por mudanças estruturais que serão influenciadas pela essência biológica, pela formação do corpo e pelo ambiente social e cultural em que os indivíduos estão inseridos.

Dentro desse contexto, a sociedade é posta como aquela que está em processo de mudança, adaptando-se às necessidades do capital, das tecnologias e da sustentabilidade. Esse desenvolvimento é experienciado em um movimento complexo que ora atende aos interesses dos seres humanos para a sobrevivência, ora atende ao crescimento do capital.

Dessa maneira, o documento caracteriza uma divisão social que precisa ser compreendida por aqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de uma sociedade. Sobre esse tema, o PPPI-RN expressa:

A relação existente com a produção e a natureza sustenta e alimenta a divisão de classes sociais, estabelecendo uma hierarquia entre aqueles que são possuidores dos recursos e das decisões socioeconômicas e aqueles que vendem a sua força de trabalho, o que cria um ordenamento próprio no contexto de uma sociedade (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 22).

Nessa dimensão, a escola precisa saber qual o seu papel nesse processo formativo, visto que a não compreensão desse papel pode intensificar a divisão social das classes quando não pensada para uma formação integral, aumenta as desigualdades, cabendo à escola a reflexão do seu papel formativo como espaço de igualdade social, desenvolvendo, dessa maneira, sua responsabilidade educativa.

Podemos afirmar que o PPPI-RN também aborda as concepções de ciência, compreendendo-as como transformações para explicar os fenômenos da natureza e sociais que se apresentam. Esses conhecimentos se complementam e têm seus significados dentro de um determinado espaço, tempo e contexto. Dessa maneira, a ciência se apresenta “comprometida e veicula interesses e visões de mundo, construídos historicamente”, conforme ressalta o PPPI-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 25).

A ciência, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade (BRASIL, 2013, p. 162).

Nesse contexto, as tecnologias configuram-se como algo que já faz parte da construção da sociedade atual. Não podemos desvinculá-las da formação dos sujeitos, pois, em conformidade com o PPPI-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 26), “provocam relevantes impactos nos processos de produção do conhecimento e indicam as urgências nas mudanças que se mostram necessárias ao desenvolvimento científico e tecnológico”.

Também está expressa no PPPI-RN a concepção de trabalho, por meio de duas perspectivas: a primeira compreende o trabalho em sua dimensão ontológica, como capacidade de formar o ser humano, de construir conhecimentos e saberes, e a segunda aponta a perspectiva da força de trabalho. Sobre essa discussão, destacamos que, de acordo com Saviani (2007), apenas o ser humano é capaz de trabalhar e de educar com vistas à sobrevivência, o que se caracteriza como atributos da essência humana.

As discussões sobre concepções e princípios que fundamentam o currículo exprimem, no PPPI-RN, que a educação, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, deve seguir a perspectiva da politecnia. Nesse documento, “a politecnia deve ser entendida como elemento associado ao desenvolvimento nas dimensões intelectual, psicológica, científica e cultural” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 29), o que possibilita o desenvolvimento do estudante, dando-lhe a oportunidade de acesso aos vários conhecimentos para que a sua formação seja de fato integral. Desse modo, essa formação vai além das quatro dimensões explicitadas no Modelo Pedagógico – Escola da Escolha.

O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha não apresenta nenhuma definição de ciência, cultura, tecnologia e trabalho, embora assinalem que o trabalho pedagógico necessita explicitar as relações entre alguns desses eixos, ao destacar:

A materialização do currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das

ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes (ZIRMMERMAN, 2016e, p. 8).

Pensar em como articular esses eixos estruturantes torna-se essencial para apontar esse fazer na prática nos espaços escolares. Nesse contexto, o PPPI-RN indica a integração entre as áreas de conhecimento e os itinerários de formação como caminho formativo:

Nos centros de Educação Profissional e escolas ofertantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da Rede de Ensino do Rio Grande do Norte, o Currículo Integrado – que engloba tanto os fundamentos da base comum nacional nas diferentes áreas do conhecimento do Ensino Médio como também as especificidades de um itinerário formativo dentro de um eixo tecnológico, se constitui como o principal tipo de oferta a ser desenvolvido (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 30).

Os pontos abordados no PPPI-RN, até o momento, levam a uma formação que visa a um Currículo Integrado, na dimensão do entrecruzamento do conhecimento. O currículo é, então, concebido como norte que possibilita a função social da escola, que se preocupa com práticas que estejam voltadas para a aprendizagem significativa relacionada ao estudante e para a formação docente, pois este leva em consideração as suas vivências em uma sociedade e seus meios de produção. Nesse sentido, Morgado (2000, p. 172) ressalta:

Ao ser um instrumento de prática pedagógica por excelência, o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalização docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação, em suma, é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.

Essa definição leva a compreender que os fundamentos do Currículo Integrado estão embasados na dimensão de que o fazer pedagógico é uma questão não apenas pedagógica, mas também política, social e administrativa, que visa à formação integral do sujeito e à participação de toda a comunidade nas tomadas de decisões. Acerca desse aspecto, Apple (1982, p. 47) assinala a estreita relação entre ideologia e currículo, ao reforçar que a escola pode ser um “importante agente

de reprodução cultural e econômica” e que os seus currículos podem formar seguindo as demandas postas por uma classe social em detrimento de outra.

De acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013, p. 179),

Os conhecimentos escolares são reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política.

Nessa dimensão, a proposta curricular apresenta-se como aquela que está preocupada com o perfil do estudante que a escola recebe e com perfil de estudante que sairá das instituições de ensino, bem como com uma formação que tem como princípio educativo o trabalho, trazendo a reflexão sobre a cidadania e a democracia como colaboradores nesse processo formativo.

No Projeto, assinalado-se que:

Toda política curricular é constituída de princípios que implicam em práticas curriculares no sentido de atingir a função social da instituição e os seus objetivos; que toda política curricular é também, de constituição do conhecimento escolar – este é constituído pela escola aliada a ações externas a ela (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 35).

Essas práticas visam a uma formação com base no relatório da UNESCO (EDUCAÇÃO, 2010), que traz como pilares: aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Dessa maneira, é enfatizada a necessidade de: capacitação docente e de gestores, adequação da estrutura física das instituições, organização de recursos didáticos e uso das novas tecnologias.

Diante do exposto, vários caminhos são apresentados para que aconteçam as reflexões acerca da importância da integração curricular. O PPPI-RN indica horizontes que partem da perspectiva da formação omnilateral e politécnica, já os Cadernos de Formação – Escola da Escolha apontam para uma formação integral do sujeito no contexto de atender às demandas da sociedade.

Esses pontos podem até dialogar entre si, no entanto, são necessários ajustes epistemológicos para garantir que a prática pedagógica siga em uma mesma

direção. Nesse sentido, identifica-se a necessidade de formação continuada para as equipes pedagógicas, bem como reajustes nos cadernos e documentos que orientam as ações desenvolvidas em centros e escolas que ofertam EPTNM no RN.

As várias vivências que são experimentadas nas escolas e centros que têm como base o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha possibilitam a interdisciplinaridade e movimentos de flexibilização do currículo. Porém, ainda precisam ser ajustadas para garantir o olhar pedagógico para ciência, cultura, tecnologia e trabalho dentro de um processo de integração.

### **3.1.2 Princípios orientadores da prática pedagógica**

No PPPI-RN, estão abordados os princípios que norteiam a prática pedagógica, fundamentada em dois currículos: um oficial e um real, tendo em vista que essas perspectivas de currículo se relacionam e se configuram como base no fazer pedagógico dos professores das instituições de ensino. Essas práticas também são orientadas pelos Cadernos de Formação – Escola da Escolha, o que, nesse contexto, possibilita uma reflexão entre esses entrecruzamentos. Nessa conjuntura, compreendemos que a reflexão sobre o fazer pedagógico, ou seja, a realização de um currículo pensado pela equipe escolar, abrange inúmeras possibilidades e implica situações do cotidiano que estão para além do que está proposto nos currículos oficiais.

O PPPI-RN apresenta os caminhos formativos que as instituições de ensino devem seguir para que aconteça a formação integral dos sujeitos estudantes dos CEEPs. “Torna-se importante elucidar quais os meios que serão utilizados no desenvolvimento de um ser humano integral” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 54), apresentando claramente quais são esses meios: o planejamento pedagógico, a avaliação da aprendizagem, o trabalho com projetos integradores, a prática profissional, o trabalho de conclusão de curso, os perfis esperados dos professores e dos estudantes e os seminários curriculares. Também são apontadas, no PPPI-RN, as políticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que tratam diretamente de questões que envolvem o currículo, permitindo compreender o processo de sua implementação no espaço escolar.

No PPPI-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 55), quanto à prática pedagógica, é assinalado que “se torna relevante uma reflexão sobre a relação que

deve existir entre estudante-conhecimento-educador, a partir de indicadores norteadores das ações de ensino estruturantes do processo pedagógico”. Os norteadores das ações de ensino são a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo e o respeito à diversidade e a interdisciplinaridade, que se apresentam como meios que garantirão esses elementos nas práticas de ensino.

Quanto ao planejamento pedagógico, Libânio (1994, p.222) destaca que todas as ações planejadas ou não colaboram com o processo formativo do estudante. Porém, o ideal é que todas sejam planejadas, pois o processo de registrar possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico e, mediante esse processo, podemos repensar as práticas de ensino.

O trabalho pedagógico se materializa nesse processo de planejamento, partindo da compreensão de que o ensino-aprendizagem não é neutro e necessita de um movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. No tocante a esse processo, os Cadernos de Formação – Escola da Escolha sugerem que seja produzido pelos professores um instrumento denominado de Guia de Aprendizagem. Este se caracteriza como um recurso metodológico que deve ser socializado para os estudantes e a comunidade escolar, realizando o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem na instituição de ensino.

Esse instrumento também é posto como “mecanismos que assegurem a eficácia da gestão dos processos pedagógicos” (ZIMMERMAN, 2016c, p. 17), o que aponta caminhos opostos quanto ao registro. O PPPI-RN define-o como um instrumento que serve para reflexão sobre as práticas de ensino, como colaborador da formação do professor e do aluno, já no Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, o Guia de Aprendizagem é concebido, no Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, como instrumento de controle.

O PPPI-RN indica a importância de se ter um plano de ação orientador dos processos de ensino-aprendizagem, apontando a necessidade de ser possível a reflexão em movimento. Nesse caminho, os Guias de Aprendizagem são colocados como orientadores das ações educativas e servem como roteiros do trabalho pedagógico, quando pensados nessa dimensão, e não apenas como instrumentos de controle do que foi ou não executado em sala de aula pelo professor.

O PPPI-RN ainda detalha a importância do planejamento coletivo como um momento formativo para os docentes. Esse planejamento se dá no desenvolvimento

do trabalho realizado na escola com os grupos de docentes, junto às instâncias que colaboram com as dimensões formativas da escola, como os conselhos, para a tomada de decisões coletivas e a reorganização dos planos elaborados.

O PPPI-RN apresenta alguns espaços de planejamento coletivo:

Em geral, espaços que se destinam a essa finalidade são reuniões pedagógicas, grupos de trabalho, conselhos de diferentes naturezas que envolvem também setores da sociedade e de conformidade com a estruturação organizacional reuniões de direção (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 57).

Esses momentos de planejamento se configuram como espaços de avaliação das práticas de ensino, com vistas a possibilitar uma formação que contribua com a transformação e a promoção social dos estudantes. Nessa dimensão, a avaliação tem função dialógica, diagnóstica processual e formativa (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Diante disso, evidencia-se a estreita relação entre a concepção de avaliação da aprendizagem presente no documento em análise e os direcionamentos teóricos de Luckesi (2005), para quem a avaliação se constitui não como o fim, mas um meio que conduz a aprendizagem do estudante.

De acordo com Luckesi (2005, p. 28), “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em práticas pedagógicas”, ou seja, a avaliação não é um elemento neutro que acontece no espaço escolar, sem objetivo. Pelo contrário, as ações dos estudantes e as práticas pedagógicas são avaliadas desde o momento em que professores e alunos entram na escola, pois todas as ações, planejadas ou não, são avaliadas.

Dessa maneira, a avaliação, com uma concepção intrínseca de educação, reforça mecanismos de conservação ou de transformação social. Nessa conjuntura, segundo Luckesi (2005, p. 34), “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Essa prática coloca o processo avaliativo em uma instância de mensuração e não de reflexão da prática de ensino, a qual deve contar com a participação do professor.

Nesse movimento, para romper com o que, em muitos casos, se propõe a avaliação, faz-se necessário o diálogo com os alunos sobre o que estudarão, quais estratégias serão usadas nesse processo e como serão avaliados quanto à

consolidação da aprendizagem. Mostra-se, nessa dimensão, que o currículo está em constante movimento, no intuito de que a avaliação “[...] ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o estudante aprendeu, e torne-se elemento chave do processo de planejamento educacional” (BRASIL, 2013, p. 180).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional aponta como caminho para a sistematização das práticas pedagógicas os Projetos Integradores, que podem se concretizar

Com atividades realizadas de forma disciplinar e ou interdisciplinar, com a intenção de obter a aprendizagem no âmbito de cada uma das disciplinas, bem como por meio da articulação entre várias unidades curriculares, de maneira a demonstrar a complexidade do conhecimento e a exigência de bases científicas que integrem diferentes áreas (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 59).

Nesse contexto, Anteseri (1975, p. 185-186 *apud* YARED, 2008, p. 162) pontua:

O trabalho interdisciplinar, portanto, não consiste no aprender um pouco de tudo, mas no enfrentar o problema (explicativo, previsível, interpretativo) com toda a competência do especialista que domina o problema, suas dificuldades, as explicações e previsões dos outros competentes. Além do mais, do ponto de vista psicossocial, a interdisciplinaridade que se realiza através do trabalho de grupo, dos docentes e discentes, poderá ser um dos fatores que contribuem ao desarraigamento de competição na escola, enquanto impulsiona a ver no outro um colaborador e não um rival. A interdisciplinaridade é uma luta contra os efeitos alienantes da divisão do trabalho.

Portanto, compreender o processo de integração do conhecimento possibilita uma formação voltada para a resolução de problemas presentes em um contexto social. Desse modo, a busca por soluções encontra-se na interligação dos conhecimentos científicos, uma vez que esse movimento, nos projetos integradores, permite a aproximação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa dimensão, verifica-se a valorização da pesquisa, do ensino e da extensão como caminhos formativos que precisam ser realizados nos CEEPs, com vistas a atender ao rompimento da dualidade que historicamente se fez presente no Ensino Médio: com uma educação que atende à classe abastada, preparando para a continuidade dos estudos, e outra direcionada à classe trabalhadora, visando à aprendizagem de uma formação manual. O PPPI-RN ainda aborda:

O projeto integrador é uma metodologia que se torna valorosa diante da realidade contemporânea, uma vez que possibilita a construção de saberes sistematizados, com base em: diferentes áreas, diversos conteúdos especificados, instrumentos necessários para encontrar soluções a questionamentos formulados a partir de situações provenientes do processo de ensino e aprendizagem (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 60).

Diante dessa característica, ao analisarmos a estrutura curricular (Quadro 5), observamos que Projeto Integrador não se constitui em uma disciplina, mas, sim, em ações que devem ser executadas nos espaços de ensino pelos professores de disciplinas específicas, os quais, de alguma maneira, veem nessa metodologia um caminho significativo para a formação do sujeito. Desse modo, podemos compreender:

[...] é importante que as atividades integradoras sejam concebidas a partir do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente mencionadas. Desse modo, sugere-se que as atividades integradoras sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional (BRASIL, 2013, p. 185).

Nesse contexto, é possível observar que a organização curricular dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no RN apresenta a seguinte divisão: disciplinas da Base Nacional Comum Curricular; Parte Diversificada; e Formação Técnica, esta última dividida em dois grupos: núcleo articulador e núcleo tecnológico. Para esse momento da pesquisa, iremos nos ater à Formação Técnica, especificamente, ao núcleo articulador.

O núcleo articulador é composto por oito disciplinas, sendo elas: Projeto de Vida, Componentes Eletivos, Estudo Orientado, Empreendedorismo, Informática Básica, Atividades Pré-Experimentais e Experimentais, Preparação Pós-Médio e Avaliação Semanal. Ao observarmos essa organização curricular, percebemos que o Projeto Integrador não é o eixo central das disciplinas que deveriam ter o papel de articular, como propõe o próprio nome dado à seção a que elas pertencem. Ele encontra-se em segundo plano nesse processo, quando, na verdade, deveria ser o condutor do ensino-aprendizagem. Porém, no Modelo Pedagógico – Escola da

Escolha, o Projeto de Vida dos estudantes está na centralidade de todo o trabalho desenvolvido no núcleo articulador, e não o Projeto Integrador.

O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha apresenta as disciplinas Projeto de Vida, Protagonismo, Componentes Eletivos e Estudo Orientado como metodologias de êxito da parte diversificada do currículo, realizadas com horários estabelecidos e com ações diferenciadas. É válido reforçar que Projeto de Vida é uma disciplina que visa à conscientização do estudante quanto à importância de projetar o futuro, com metas bem estabelecidas. Os Componentes Eletivos são disciplinas multisseriadas que se organizam para atender a uma demanda de necessidade específica na formação do estudante, por exemplo, reforço de conhecimentos específicos de uma matéria, expressões corporais, raciocínio lógico, cooperação em atividades de grupo, entre outras habilidades. Já Estudo Orientado é um momento em que os estudantes estão junto a um professor para sistematizar estratégias de estudo que os ajudem a alcançar o seu projeto de vida.

O PPPI-RN aponta a prática profissional como componente obrigatório no processo formativo dos estudantes dos cursos técnicos. No entanto, a estrutura curricular dos cursos não disponibiliza horário para que as práticas profissionais/estágio supervisionado aconteçam, impossibilitando o desenvolvimento de atividades de estágio, de modo que esse momento restrito apenas a atividades práticas elaboradas pelos professores, como visitas técnicas e aulas práticas. Essa situação, em especial, ocorre porque os CEEPs desenvolvem as suas atividades em tempo integral, ou seja, os alunos passam o dia todo na instituição de ensino.

As saídas intermediárias estão previstas no PPPI-RN, mas não estão contempladas na carga horária do professor nem na Estrutura Curricular, com base nas orientações da Resolução 01/2015 (CEE/CES-RN), a qual compreende que atividades laboratoriais, visitas técnicas, simulações, entre outras, colaboram com o processo de ensino-aprendizagem. O PPPI-RN aponta que “é importante que essa prática, quando realizada em laboratórios, estes sejam equipados e apresentem condições atualizadas em sintonia com os avanços científicos e tecnológicos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 62). Dessa maneira, amplia-se de forma significativa a formação dos estudantes. Com base nas experiências de ensino e pesquisa, é cobrada dos estudantes uma produção acadêmica ao final do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual eles devem apresentar uma temática que dialogue com a sua formação técnica.

É esperado um perfil do professor e do estudante, com base no PPPI-RN de 2018. Quanto ao docente, espera-se que, em sua dinamicidade, seja capaz de dominar os conteúdos, conhecer as teorias do processo de ensino-aprendizagem, assumir a integração entre teoria e prática, respeitar as diferenças, colaborar com a gestão, bem como usar estratégias com base na interdisciplinarização, reforçando o seu compromisso ético. Nessa perspectiva, Freire (1996) aponta que ensinar exige, antes de tudo, respeito ao próximo, a si mesmo, à cultura e aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, que devem ser ensinados na perspectiva da curiosidade, do diálogo e do autocompromisso.

O PPPI-RN explicita que a oferta de Educação Profissional no estado do Rio Grande do Norte ocorrerá nas formas integrada, concomitante e subsequente, em consonância com a LDB em vigor. Além disso, apresenta as diretrizes que conduzirão o trabalho pedagógico de cada instituição de ensino que oferta EPTNM.

Quanto às diretrizes direcionadas aos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, o Projeto Político-Pedagógico Institucional orienta que “a oferta integrada de cursos técnicos de nível médio está fundamentada nos princípios da politecnia, da formação omnilateral, da interdisciplinaridade e da contextualização” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 70). Apresenta, assim, os caminhos que compõem o fazer pedagógico dos professores para uma formação de técnicos-cidadãos.

Os documentos Cadernos de Formação, do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, e PPPI-RN são utilizados para orientar o trabalho pedagógico das escolas que ofertam EPTNM no Rio Grande do Norte em tempo integral. Nesse sentido, compreender os pontos de ligação entre eles se faz necessário para refletir sobre as ações realizadas nos CEEPs, visando garantir o EPTNM na forma articulada integrada.

Nessa perspectiva, é preciso entender que o PPPI-RN aponta como função social do CEEP ofertar cursos que, em suas práticas, articulem ciência, cultura, tecnologia e trabalho, com vistas a um exercício de cidadania na busca por uma formação integral, enquanto que, no Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, a função da escola é garantir a continuidade da socialização iniciada pela família e identificar perspectivas diferentes em seus papéis sociais. Essa distinção pode levar a práticas de ensino diferenciadas no mesmo espaço escolar, tendo em vista que há dois documentos com perspectivas diferentes orientando o fazer pedagógico.

O PPPI-RN destaca que ciência, cultura, tecnologia e trabalho são os caminhos para a integração curricular, já o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha não faz qualquer apontamento nesse sentido. O PPPI-RN ainda avigora que o trabalho é o seu princípio educativo, por meio do qual todas as práticas educativas devem ser articuladas. Sobre esse ponto, o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha apresenta como princípios educativos o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional.

A pesquisa é o princípio pedagógico para as práticas de ensino destacadas pelo PPPI-RN. O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha indica apenas estratégias de trabalho, como o acolhimento e a tutoria, deixando o princípio pedagógico sem muita definição para a atuação dos professores.

No tocante à formação humana integral, o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha e o PPPI-RN apontam perspectivas que não dialogam entre si, visto que, para o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, a formação humana integral tem por dimensão a formação de um sujeito inteiro, capaz de atender às demandas de uma formação para o século XXI, em direção a uma formação para a sociedade. Já o PPPI estabelece a formação humana integral na dimensão da politecnicidade e da omnilateralidade, compreendendo a necessidade de uma formação que vai além de uma sociedade em transformação, atendendo a um sujeito que precisa ser formado por completo para ser atuante em relação às mudanças sociais.

O núcleo articulador, nas estruturas curriculares de 2018, aponta caminhos para a integração curricular. No entanto, disciplinas que visam a atender ao Modelo Pedagógico – Escola da Escolha precisam de ajustes, em especial, no sentido de garantir que a EPTNM na forma articulada integrada de fato aconteça.

Não podemos deixar de ressaltar que o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha visa atender as necessidades formativas das escolas que atuam em tempo integral, ponto que distancia a EPTNM da proposta pedagógica inicial. Por essa razão, torna-se o modelo utilizado nos centros que ofertam EPTNM, por atuarem em tempo integral, no entanto, não houve adaptação para a oferta conjunta, tempo integral e EPTNM.

A implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada no estado do Rio Grande do Norte apoiou-se nas orientações propostas pelo Modelo Pedagógico – Escola da Escolha e pelo Projeto Político-Pedagógico Institucional do RN. Nesse sentido, o primeiro foi visto como orientador

para atender as demandas do tempo integral, enquanto o PPPI-RN está voltado para as demandas da Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse cenário, com vistas a atender o tempo integral e a EPTNM, estrutura-se o Currículo Integrado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos. Identificamos, nessa dimensão, que há incoerência epistemológica nas orientações estabelecidas entre os dois documentos. Além disso, podemos destacar que o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha apresenta uma proposta voltada para o ensino propedêutico em tempo integral, não explicitando, dessa forma, nenhuma especificidade quanto à EPTNM. Essa característica da proposta apresenta-se frágil para o seu desenvolvimento da EPTNM do RN, em especial, nos CEEPs, por atuarem em tempo integral, apesar de serem instituições que ofertam EPTNM.

Quanto ao PPPI-RN, analisamos que o documento apresenta uma perspectiva que visa à formação humana integral do sujeito, atendendo as dimensões postas para o Currículo Integrado. No entanto, esse documento não toma a devida proporção entre os profissionais que desenvolvem o trabalho pedagógico nos CEEPs, em virtude de o processo inicial de formação para atuar nessas instituições–dá prioridade ao Modelo Pedagógico – Escola da Escolha. Destacamos que a proposta do PPPI-RN é coerente com a perspectiva que defendemos de Currículo Integrado. Dessa maneira, a apropriação de princípios, diretrizes e orientações pedagógicas e de gestão pode colaborar efetivamente com a implementação de um Currículo Integrado.

Apresentar um panorama da implementação do Currículo Integrado à Educação Profissional no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos nos possibilitará compreender as impressões dos profissionais, por terem dois documentos orientando o fazer pedagógico e a implementação do Currículo Integrado, o que será a nossa missão no próximo capítulo.

#### 4 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CEEP DR. RUY PEREIRA DOS SANTOS

O presente capítulo apresenta as vozes dos professores quanto à perspectiva de Currículo Integrado da SEEC-RN e sua implantação no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, possibilitando um diálogo entre o currículo oficial e o currículo real, vivido no espaço escolar. Os dados advêm das entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais que compõem a equipe do Centro de Educação Profissional, as quais foram realizadas no segundo semestre do ano de 2019.

Para a análise, foram categorizados os aspectos comuns entre as entrevistas, compreendendo que o processo de sistematizar as falas dos entrevistados não é um movimento neutro, posto que traz consigo elementos de uma perspectiva de educação e uma concepção de pesquisa. Realizamos, portanto, a triangulação em conformidade com Minayo (2014), visto que se trata de uma alternativa à validação dos dados analisados, ou seja, de uma estratégia para conferir rigor aos aspectos metodológicos.

Para tanto, com base no que está exposto nos dados empíricos, triangularemos as vozes dos professores, um dos grupos responsáveis em colocar em prática o currículo. Além disso, estabeleceremos o diálogo entre o referencial teórico, que reforça o olhar sobre o nosso objeto de estudo, e as categorias elencadas. Por fim, realizaremos a análise da conjuntura na perspectiva dos documentos que regulamentam o currículo e as práticas pedagógicas dos professores. Nesse aspecto, podemos salientar que o referencial analítico parte de princípios que estão em conflito com um dos materiais curriculares em análise, Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, o qual se constitui nosso *corpus* documental. Contudo, trata-se de um caso particular, visto que o PPPI é consonante com os princípios.

As análises das pesquisas estão embasadas na perspectiva hermenêutico-dialética, compreendendo que nem sempre o que está demonstrado em uma determinada situação tem uma única interpretação. Dentro dessa dimensão, não existe sujeito imparcial no processo, pois as ações são postas em contextos sociais, políticos e econômicos que podem influenciar o olhar sobre determinada situação vivenciada.

Para o tratamento dos dados obtidos, sistematizamos esse processo com um percurso simples. Ele tem a intenção de deixar as análises mais esclarecidas, para que possamos relacionar as discussões postas sobre Currículo Integrado com as vivências e os olhares dos profissionais da instituição de ensino lócus desta pesquisa.

A estratégia usada para essa análise está configurada pela categorização, com vistas a responder à pergunta problema desta pesquisa, relacionando as entrevistas que apresentam pontos que nos levam à reflexão. Iniciamos com o seguinte questionamento: como foi implementado o Currículo Integrado para Educação Profissional no Centro de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos?

As categorias definidas são Formação Docente, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, Princípio Educativo e Pedagógico, Planejamento, Projeto Integrador, Práticas Profissionais e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Algumas delas foram definidas *a priori*, em virtude do objeto de estudo e do *corpus* documental, escolhidos previamente. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, outras emergiram do *corpus* dos dados obtidos ou construídos a partir das entrevistas, dentre as quais podemos destacar planejamento e formação docente.

As vozes dos sujeitos que realizaram as ações no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos foram fundamentais para compreendermos o processo de implementação de um Currículo Integrado para os CEEPs. Essas vozes constituem o cotidiano do espaço escolar e nos levam à reflexão sobre as relações postas entre o currículo oficial e o real, tendo em vista que é na prática do processo de ensino-aprendizagem que de fato o Currículo Integrado pode ser vivenciado.

Para melhor clareza textual e analítica dos dados, os professores que concederam as entrevistas foram identificados com o código P, seguindo na ordem numérica de acordo com a realização temporal de cada entrevista (1 a 4). Enfatizamos que as experiências que foram vividas pelos colaboradores desta pesquisa apresentam-se como únicas, mas, em sua essência, podem apontar conhecimentos, sensações, alegrias e tristezas, sentimentos específicos que podem colaborar com a reorganização das práticas de ensino e das relações que são estabelecidas no espaço escolar.

As vozes ou palavras ditas no decorrer desta seção expressam as experiências pelas quais passou cada professor entrevistado no processo de implementação do Currículo Integrado. O termo experiência parte da concepção de que ela é passagem, memória, viver, formação, transformação, estando longe do sentido de ser experiente e de ter conhecimento sobre algo (BONDÍA, 2002).

A primeira categoria discutida é Formação Docente. Para melhor compreensão das discussões, subdividimos em: formação inicial dos profissionais entrevistados, formação para atuar no CEEP, formação para atuar na Educação Profissional Técnica e Formação Continuada, com o objetivo de compreender o percurso formativo dos professores que atuam nos Centros de Educação Profissional.

Foram entrevistados quatro professores com perfis formativos variados (Quadro 6), de modo que a participação aconteceu mediante os seguintes critérios: professores/coordenadores de área de conhecimento e um professor tivesse participado do processo desde o início da implantação do tempo integral e que não pertencesse ao grupo de coordenadores. Dessa maneira, permitiu-se a diversidade nas percepções das vivências e experiências diferenciadas.

Quadro 9 – Formação inicial e pós-graduação dos professores entrevistados

<b>Professor</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-Graduação</b>
P1	Licenciado em Física (UFRN)	Mestrado em Ensino de Física (IFRN)
P2	Licenciatura em Ciências Biológicas(UFRN)	Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido (IFRN)
P3	Licenciatura em História (UFRN)	Especialização em Arqueologia do Nordeste (UFRN) Mestrado em História e Espaço (UFRN)
P4	Engenharia Civil (UFRN)	Mestrado em Engenharia Sanitária (UFRN)

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Todos os professores entrevistados são graduados e pós-graduados, *stricto sensu* ou *lato sensu*, o que, de modo geral, qualifica a equipe para uma atuação com mais propriedade no processo de ensino-aprendizagem observarmos, entretanto,

que um deles não tem licenciatura, e, sim, bacharelado, o que o distancia da compreensão do processo inicial de como acontece o trabalho pedagógico na escola.

Os professores não licenciados fazem parte do quadro de atuação do CEEP em virtude da oferta dos cursos técnicos, que exige profissionais com formação específica para ministrar as suas disciplinas. Destacamos que no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos são ofertados dois cursos técnicos, a saber: Técnico em Edificações e Técnico em Segurança do Trabalho, com um leque de formação variado de seus docentes.

Quadro 10 – Formação inicial dos professores das disciplinas técnicas do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos

<b>Curso Técnico</b>	<b>Quantidade de Profissionais</b>	<b>de Graduação</b>
Técnico em Edificações	3 professores	Engenharia Civil Engenharia Mecânica Arquiteto
Técnico em Segurança do Trabalho	3 professores	Enfermeira do Trabalho Tecnologia em Segurança do Trabalho Engenharia Mecânica

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Diante desse contexto (Quadro 7), percebemos que, de modo geral, os professores bacharéis não possuem formação específica para atuar como docentes. Salientamos que algumas discussões são colocadas quanto ao perfil formativo dos profissionais que ministram as disciplinas técnicas. A sua formação inicial não está preocupada com a docência, pois esse não é o foco do processo formativo. De modo geral, os cursos de bacharelado formam profissionais que irão atuar em áreas técnicas, com atendimento específico, como nas áreas de saúde, tecnologia, desenvolvimento do comércio, entre outras, sem intenção inicial de docência. No entanto, alguns deles saem das universidades e chegam à sala de aula para ministrar disciplinas de cunho técnico sem saber conceitos básicos da docência.

Por não terem sido formados para serem docentes, é possível constatar que muitas áreas de formação não possuem profissionais que pensaram a sala de aula como um espaço de atuação, sendo essa, em alguns casos, a sua última opção. Nesse contexto, para Machado (2008, p. 14), “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. Compreende-se que o processo formativo dos profissionais é de fundamental importância para superação da divisão entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico, de modo que a formação de professores técnicos para a docência coloca-se como um desafio para o desenvolvimento do país.

Já existem processos formativos sistematizados no Brasil, no entanto, não conseguem atender ou atingir a todos os grupos. Essas ofertas acontecem por meio de formação continuada, em que os profissionais que se formam como bacharéis conseguem fazer curso complementar ou em nível de pós-graduação. A esse respeito, Machado (2008, p. 14) reforça que “há, hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos”.

Podemos observar que a formação continuada não atende às demandas de uma licenciatura, que se configura como momento de aprofundamento dos conhecimentos da docência, cabendo uma reflexão acerca da formação inicial desses profissionais. Sobre esse aspecto, Machado (2008, p. 15) reforça:

As licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional aponta que a formação continuada se configura como um caminho já estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), que define:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 43).

No PPPI-RN, também é ressaltada a necessidade de formação dentro da instituição de ensino, salientando que é nas vivências do cotidiano que as necessidades formativas se apresentam, ou seja, é no cotidiano escolar que são percebidas as necessidades formativas específicas para cada grupo de docentes.

Portanto, analisar a questão da educação no contexto escolar, enquanto atividade profissional, requer refletir sobre o professor e os técnico-administrativos como educadores profissionalizados. Logo, deve-se pensar a profissionalização do educador também como a possibilidade de contribuir com mudanças sociais, por meio do conhecimento e da análise de políticas que repensem as atividades de valorização da profissão docente e de outros trabalhadores da educação (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 121).

Dessa maneira, é válido salientar que o processo de formação está para além dos conhecimentos da formação de bacharel, sendo necessária formação específica para se fazer docente. Esse processo acontece com formação inicial específica, ou seja, a licenciatura. A compreensão das dinâmicas do espaço escolar é de fundamental importância para aqueles que vivenciam nele experiências formativas, uma vez que essa aprendizagem se dá no espaço formativo das licenciaturas. Nessa conjuntura, políticas para a formação de professores das disciplinas técnicas e valorização desses docentes tornam-se caminhos essenciais para que o desejo da docência seja escolha, e não uma situação que aconteceu por não ter tido outros caminhos de trabalho, isto é, como consequência de uma situação posta pelo mercado de trabalho.

Essa condição leva a um movimento de reflexão que transita pelo processo de formação para atuar no CEEP e das formações continuadas que podem colaborar com uma melhor atuação desses profissionais, que, em determinadas situações, têm o seu primeiro contato com a docência quando passam a atuar nos Centros Estaduais de Educação Profissional.

Quanto a essa situação, podemos relatar que esse processo de formação para atuação na Educação Profissional Técnica também se estende aos professores que são licenciados, pois, de modo geral, não tiveram formação para atuar na EPTNM. Em sua maioria, não percebiam essa modalidade de ensino como área de atuação, sendo necessário um movimento de formação continuada para poderem atender às expectativas postas nessa modalidade de ensino.

No tocante à formação inicial para atuar no CEEP, foi perguntado aos professores entrevistados se tiveram formação específica para atuar no CEEP e na EPTNM. Esses pontos foram feitos de modo separado, pois apresentavam em sua essência dois princípios, visto que, nesse contexto, o CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada em Tempo Integral, o que configura uma organização pedagógica com três vertentes: a EPTNM, Currículo Integrado e Tempo Integral estabelecendo-se em um campo de atuação em processo de organização na rede estadual.

Para a implantação do Tempo Integral na rede estadual, a parceria estabelecida junto ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) sistematizou o processo de formação inicial de todos os professores que passaram a atuar nas escolas com oferta de Tempo Integral. Essa formação deu-se na perspectiva de possibilitar o conhecimento do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha e de suas bases e princípios, bem como as estratégias implementadas para que o fazer pedagógico dos CEEPs fosse executado conforme a proposta.

De acordo com essa situação, os professores entrevistados relataram que não participaram de formação inicial para atuar na Educação Profissional Técnica e que inicialmente tiveram uma formação para atuar no Tempo Integral. Nessa conjuntura, a formação que foi posta para os professores da instituição de ensino foi para a transmissão do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha.

Quadro 11 – Participação dos professores em curso de formação para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada em Tempo Integral – CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P1	Olha, nós tivemos uma formação inicial, superficial, para entender a lógica da escola. Alguns outros momentos, mas, não mais atingido talvez o grupo como um todo, mas atuando em grupos específicos para uma determinada área para formação de coordenadores, por exemplo. É mais ou menos isso, a gente teve uma formação para compreender como é que a escola funcionava, qual era o modelo que estava sendo implantado, né, a pedagogia da presença, aquelas coisas. Mas, como é que eu compreendo agora tudo isso dentro de uma escola que é profissional?
P2	Não, não tive. [...] A gente teve uma formação inicial pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que é de Pernambuco, a gente esteve lá no Hotel Praiamar, em 2018, foi uma semana de formação. A gente teve, também, uma semana lá no Instituto Kennedy, em 2017, sobre o modelo Escola da Escolha. O estado fez a opção de utilizar para Educação Profissional a Escola da Escolha para tentar deixar a escola em tempo integral aumentando o seu tempo, e, associado a isso, o que eles fizeram, ainda, foi tentar colocar o currículo profissional com as disciplinas específicas que acabam não se comunicando.
P3	Houve uma preparação inicial que foi de uma semana, nós tivemos contato com os parâmetros do ICE, mas especificamente da Educação Profissional nós não tivemos uma preparação para que ela ocorresse.
P4	Mas para atuar no CEEP eu não tive orientação.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Essa formação teve como foco principal a compreensão do modelo e de sua aplicação nos espaços escolares. Pontos como os princípios que embasam o modelo, as metodologias de “êxito” e os instrumentos de gestão foram trabalhadas nessa formação inicial. Essa proposição fica explícita na fala de P1 (2019), quando declara que um dos pontos discutidos na formação foi a “pedagogia da presença”, que pressupõe o fazer-se presente no processo formativo dos estudantes, perspectiva defendida pelo Modelo Pedagógico – Escola da Escolha.

Dessa maneira, esse posicionamento reforça a não formação para a EPTNM, ponto expresso de forma tão precisa pelo professor P2, ao apregoar que o estado faz a opção de associar o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha ao currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo disciplinas e ações pedagógicas que não se comunicam em suas essências. Nesse caso, refere-se às disciplinas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Práticas Experimentais e Componentes Eletivos, que têm como foco a aplicação do modelo.

Em face desse contexto, constatamos que a formação para os professores que desenvolveriam os seus trabalhos na EPTNM não atendeu às necessidades

para entender as demandas básicas de atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada e para compreender como as disciplinas podem se integrar por meio de um trabalho pedagógico que pensa no processo formativo dos estudantes de forma integral, garantindo a interdisciplinaridade entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas da área técnica. A ênfase que foi dada inicialmente ao Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, ponto reforçado na fala de P2, que expressa o distanciamento que se colocava entre a compreensão dos processos formativos para a EPTNM em decorrência do Tempo Integral.

Nesse ínterim, é válido ressaltar que o diálogo entre as disciplinas que são ofertadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada torna-se essencial para uma formação de qualidade. Além disso, elas precisam atender à formação na perspectiva da politecnicidade ou da omnilateralidade dos futuros profissionais e não a uma metodologia de ensino que não está preocupada com uma formação na perspectiva da EPTNM.

O processo formativo inicial para os professores configura-se como percepção de uma formação para o enfrentamento das possíveis experiências que poderiam acontecer nos espaços escolares. Já a sua ausência se constitui em um sentimento de não pertencimento à EPTNM e de distanciamento das práticas pedagógicas.

Quando questionados no que concerne à formação para a Educação Profissional e Tecnológica, nenhum professor relatou ter tido formação inicial para atuar em uma escola que tinha em sua essência a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Esse aspecto nos leva a compreender que no movimento de expansão da EPTNM a própria SEEC/RN não estava preparada, necessitando, nos anos iniciais, de apoio e de arranjos de grupos externos para sistematizar o trabalho inicial e continuado, embora tivesse já experiências de oferta da EPTNM com o CENEP Jessé Pinto Freire.

Essa ação se faz necessária, pois refletir sobre as peculiaridades da EPTNM fortalece os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando segurança nas práticas pedagógicas dos professores, de modo que sua ausência pode se configurar em um enfraquecimento nas práticas formativas dos estudantes em uma perspectiva integral. Compreendemos que esse movimento apresenta características específicas. A esse respeito, Machado (2008, p. 16) afirma:

[...] docência na educação profissional trata da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

A docência na EPTNM não se dá sem formação, sendo preciso compreender o processo da Educação Profissional e Tecnológica. Reforçamos que a formação dos profissionais que atuam na EPTNM não deve acontecer de forma acelerada, mas, sim, em um processo reflexivo e crítico da essência da Educação Profissional e Tecnológica, e para além de como ela configura-se no Brasil e no mundo.

P1, no momento da reflexão, expressa: “Mas, como é que eu compreendo agora tudo isso dentro de uma escola que é profissional?” (P1, 2019). Esse processo reflexivo precisa atingir todos os profissionais que atuam na EPTNM, desde as equipes gestoras até os professores, pois sem compreender o movimento de Currículo Integrado, dos eixos estruturantes e da formação humana integral não conseguiremos ofertar uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada de fato, observando todas as suas peculiaridades.

Percebe-se não somente a necessidade de incluir a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito das discussões nacionais sobre as políticas públicas para a formação de professores, formação inicial ou continuada, mas também que a EPT seja pauta nessas discussões e se configure como um elemento essencial no desenvolvimento do país. Dessa maneira, aponta-se, de acordo com Machado (2008, p. 16), a “[...] impropriedade das soluções que acabam transformando políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes”.

Assim, é preciso reforçar que há conhecimento específico na EPTNM e que este precisa ser estudado, compreendido, pesquisado e aprofundado para que a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino dialogue com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. No tocante a esse ponto, cabe enfatizar:

A docência na educação profissional, portanto, não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado da arte do desenvolvimento tecnológico, entender os motivos pelos quais há problemas em aberto mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos, aprender com lições deixadas por experiências pessoais ou coletivas passadas e imaginar futuros possíveis ou alternativos das tecnologias (MACHADO, 2008, p. 16).

Ou seja, o humano não pode ser excluído desse processo de ensino-aprendizagem, pois em todos os avanços tecnológicos há luta social, vidas e história.

Dessa forma, a EPTNM apresenta-se com conhecimentos específicos e as suas formas de oferta configuram-se em práticas de ensino variadas. O profissional que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada atuará de maneiras diferentes quando for integrada ou concomitante, bem como quando for ministrar aulas nos cursos subsequentes.

Ter essa perspectiva é fundamental para a prática. Nesse sentido, podemos ressaltar a fala de P1, que atuou na EPTNM com curso técnico subsequente e na EPTNM na forma articulada integrada, quando apresenta a necessidade de observar qual forma de oferta da EPT está atuando:

Só que na minha cabeça eu sempre tive o cuidado de tentar separar, eu dizia assim, que eu não poderia ser muito profissionalizante, vamos dizer assim, para uma escola regular, e quando eu estava dentro da escola profissionalizante eu tinha que fazer um exercício em mim mesmo de não trabalhar tanto as disciplinas de base comum. [...] Quando eu vim para cá, no ano passado, aí a perspectiva aqui já muda, né? Quando você trabalha em uma escola integrada esse exercício não preciso mais fazer até porque a escola profissionalizante integrada ela me permite isso, né, na realidade a ideia é essa, né? (P1, 2019).

P1 destaca a necessidade de compreender qual a forma de oferta de EPTNM para poder traçar as ações educativas. Nas escolas profissionalizantes, subsequentes, relata o professor, há necessidade de se observar a separação entre as disciplinas do curso técnico e as do ensino médio. Na escola que oferta a EPTNM na forma articulada integrada, essa necessidade não se faz presente, possibilitando ações formativas mais completas para os discentes.

Vale salientar que a EPTNM está presente na forma de oferta articulada integrada e subsequente. Na forma articulada integrada, apresenta-se com a matrícula na mesma instituição de ensino e com integração entre as disciplinas propedêuticas e da área técnica. Na forma articulada concomitante é ofertada para aqueles que já estão cursando o ensino médio com matrículas distintas, na mesma instituição ou em instituições diferentes. Por fim, subsequente que é ofertada após a conclusão do ensino médio. Essas características precisam ser de conhecimento

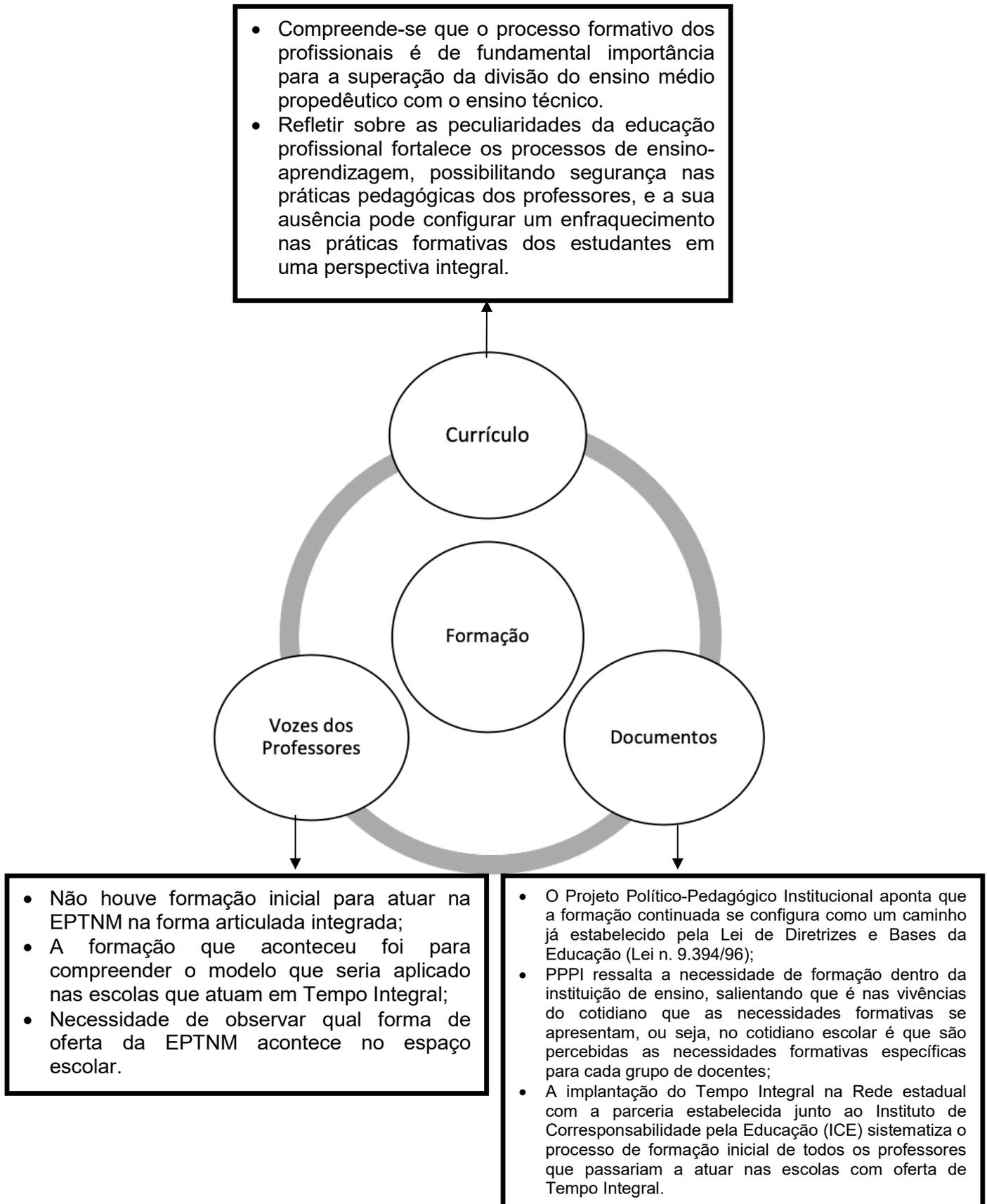
dos profissionais que atuam na EPTNM, para que possam sistematizar os seus planos de trabalhos pensando nas particularidades específicas. Sobre esse aspecto, Machado (2008, p. 18) explicita:

É preciso considerar, portanto, a complexidade deste todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas ao conjunto da educação profissional brasileira. Apenas para ficar no nível do ensino técnico, é preciso lembrar que quando o docente atua: no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação.

O profissional que atua na EPTNM sem compreender essas características pode cair no erro de atuar da mesma maneira sem levar em consideração o perfil dos estudantes e a forma de oferta da Educação Profissional e Tecnológica, configurando, em muitos momentos, dificuldades para a atuação docente e o processo de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, a formação inicial e continuada se configura como caminhos necessários para que a EPTNM seja ofertada com propriedade e da melhor maneira possível.

Sistematizamos os principais elementos presentes na categoria Formação, expressos na Figura 4, com o intuito de melhor compreensão dos apontamentos realizados até esse momento.

Figura 4 – Síntese das análises da categoria Formação



Fonte: Elaboração própria a partir das análises empreendidas em 2019.

Quanto à categoria Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, é possível desenvolver vários caminhos para o aprofundamento de nossas discussões. O Currículo Integrado configura-se como uma proposta de ensino-aprendizagem que atenda às demandas de uma formação mais completa, no sentido de vivenciar experiências formativas que dialogam com a Educação Profissional e o Ensino Médio. Esse movimento apresenta-se com diferentes características. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 123) afirmam que,

ao longo da história do currículo, podem ser citadas inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal. É possível afirmar que toda forma de proposição de uma organização curricular, mesmo aquelas que defendem o currículo centrado nas disciplinas acadêmicas consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares.

Nesse contexto, o questionamento sobre como acontece a integração curricular passa a ser ponto de análise nesse processo para compreender os desafios do Currículo Integrado na oferta de EPTNM no estado do Rio Grande do Norte. É necessário salientar que os professores não tiveram contato com o PPPI-RN mediante formação específica sistematizada pela SEEC/RN, tendo acesso apenas ao PPPI-RN por meio de envio pela coordenadora pedagógica, depois que começaram a atuar na EPTNM, mas sem momento específico motivado para estudo coletivo ou individual na escola. Essa situação foi relatada pelos participantes da pesquisa no Quadro 9:

Quadro 12 – Acesso ao Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI-RN)

P1	Da rede? Não sabia nem que tinha, mas tem né? Da rede eu não me lembro de ter tido acesso, né, eu não me lembro de ter tido acesso da rede.
P2	Eu tive porque a coordenadora pedagógica da escola mandou para a gente esse projeto político-pedagógico, mas assim, de sentar e ler eu não fiz isso.
P3	Não houve fala específica do professor.
P4	Foi disponibilizado, mas eu não parei para estudar esse documento, não. Confesso que eu ainda preciso conhecer.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Reforçamos que o PPPI-RN foi concluído no fim de 2018, mas a SEEC/RN não realizou nenhuma formação ou eventos que colaborassem para o estudo e

aprofundamento da leitura desse documento, configurando-se, assim, na ausência de formação específica para o estudo, com vistas a compreender as concepções, princípios e diretrizes que estão postas de maneira clara e concisa para orientar o trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido nos espaços escolas que ofertam a EPTNM no RN.

Desse modo, muitos professores que atuam na EPTNM não se percebem como profissionais de tal modalidade de ensino e não compreendem as suas características e particularidades, replicando experiências vivenciadas no Ensino Médio regular. Nesse sentido, é importante ressaltar que estratégias como metodologias de projetos, currículo interdisciplinar, entre outras, são usadas e vivenciadas no CEEP, mas, por vezes, com base em experiências de outras realidades de ensino, o que reforça a necessidade de estudo, de formação continuada e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, questionamos aos professores sobre o Currículo e o Currículo Integrado com a perspectiva de compreendermos como se organizam as práticas de ensino na dimensão de um Currículo Integrado, em que alguns pontos foram levantados:

Quadro 13 – Perspectiva de currículo dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P1	Então, para mim o currículo é uma estrutura de conteúdos do jeito que a gente trabalha [...]. Então, eu acho que o currículo é isso, ele tem uma sequência didática e quando nós falamos em flexibilizar o professor entende, às vezes, que é alterar apenas a ordem, e, eu entendo que o currículo ele deveria ser flexibilizado no sentido de eu ter o conteúdo independente da série, sendo trabalhado de acordo com a sua necessidade. Então, o aluno precisa... Vamos imaginar na primeira série, de um conteúdo que eu vou abordar “energia” e aí eu vou trabalhar energia elétrica, aí o cara diz “vige”, mas eu não posso tocar em energia elétrica porque energia elétrica é assunto lá do terceiro ano, aí o professor mesmo ele coloca uma barreira.
P2	Currículo para mim... Currículo na minha concepção seria a formação daquele aluno, você tem a história daquele aluno dentro da formação daquele curso, seria a trajetória e as noções básicas que possam despertar nele e também o conhecimento para a formação daquele curso.
P3	Eu entendo que o currículo de uma escola tem que ser pensado para uma formação humanizada, além das disciplinas da base técnica, além das disciplinas BNCC. Eu acho que a gente tem que olhar para o aluno, para o professor, para os funcionários. Acho que currículo dentro da escola ele tem que ser entendido de uma maneira humanística, ou seja, atendendo às necessidades daquele que convive no nosso espaço. Então, quando a gente vai pensar em um currículo da escola eu não acho interessante, como professora de história, pensa só em um programa.

### Quadro 13 – Perspectiva de currículo dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P4	Currículo, se eu quisesse dar uma definição bem seca, currículo seria uma distribuição de disciplina, e em cada disciplina a gente vai estudar conteúdos. Mas o que se deseja quando se elenca essas disciplinas? Tanto da base nacional comum como da área técnica, a gente tem que pensar no que se deseja que aquele estudante adquira nesse processo para que ele saia dessa escola com um diploma de ensino médio e técnico em edificações ou em segurança do trabalho.
----	--

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Podemos observar (Quadro 10) que a compreensão do que vem a ser currículo para os professores passa por dois pontos principais. No primeiro, o currículo se apresenta como organizador e definidor do trabalho que deve ser desenvolvido no espaço escola, o qual se revela rígido e sem possibilidade de diálogo, reforçado na fala de P1 (2019): então, para mim o currículo é uma estrutura de conteúdos do jeito que a gente trabalha, bem como na fala de P4 (2019): currículo, se eu quisesse dar uma definição bem seca, currículo seria uma distribuição de disciplina, e em cada disciplina a gente vai estudar conteúdos.

Dessa forma, percebemos uma aproximação com o que é colocado por Silva (2017) acerca de que o currículo se apresentou por muito tempo como um processo apenas de seleção do que deveríamos ensinar para que os estudantes fossem formados para uma sociedade com características específicas e que esse entendimento de que o currículo tem apenas essas dimensões ainda se faz presente nas falas do professor. Apesar disso, compreendemos a necessidade de flexibilização do currículo, nas falas de P1 e P4 (2019), quando declaram que a presença do movimento de flexibilização é necessária para garantir a reflexão sobre as práticas pedagógicas pelos professores, demonstrando, assim, que não há uma única definição de currículo.

O segundo se apresenta como processo formativo que colaborará com a formação dos indivíduos em um caminho de aprofundamento e construção da identidade dos que fazem parte desse processo. Esses pontos são reforçados por P2 (2019): currículo na minha concepção seria a formação daquele aluno [...], como também por P3 (2019): [...] o currículo de uma escola tem que ser pensado para uma formação humanizada, além das disciplinas da base técnica, além das disciplinas BNCC [...]. Dessa maneira, corroboramos os apontamentos de Ramos

(2008), quando reforça a necessidade de se observar todos os elementos formativos do estudante para uma formação humana integral.

Diante desse contexto, podemos perceber que o processo de ensino-aprendizagem acontece sem alguns movimentos de reflexão e de replanejamento, pelo fato de os professores considerarem que esse processo em nada colaborará. Essas barreiras são colocadas por alguns profissionais quando chamando à reflexão, ponto expresso na fala de P1 (2019): [...] o professor mesmo ele coloca uma barreira, pois a estrutura curricular ou as diretrizes já definem como deve acontecer a organização curricular, de modo que é algo posto como imutável. Com base nessa justificativa, alguns professores se colocam à margem do exercício de reflexão acerca de como pode ser feito o movimento de integração curricular, pois julgam que já é algo fechado e estabelecido.

O PPPI-RN embasa-se nas orientações teóricas de Sacristán (1998) e ressalta alguns pontos colocados:

1. O currículo é a expressão da função socializadora da escola.
2. É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
3. Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
4. No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
5. Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-las, é um ponto central de referências na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 34).

Desse modo, percebemos que existe um alinhamento entre o que é posto no PPPI-RN e as falas dos professores P2 e P3, ou seja, há a diversidade de relação entre a organização do trabalho pedagógico, as práticas de ensino e a reflexão desse processo.

Quando perguntados a respeito de como fazem integração curricular, vários apontamentos foram feitos, tendo em vista que existem caminhos variados para essa feitura. Ainda, cabe ressaltar que esses caminhos não estão alinhados nas falas dos professores que atuam no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, pois trazem consigo pensamentos estruturados ao longo do seu processo de formação enquanto professor que não tinha como base pensar no EPTNM na forma articulada integrada, sendo esse um novo desafio ao processo de formação continuada dos professores. Lopes & Macedo (2011, p. 123) explicitam que podemos fazer

[...] integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos, integração de conceitos das disciplinas, mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

Essas perspectivas de integração emergiram nas falas dos professores, reforçando, dessa maneira, os múltiplos caminhos para a integração curricular. No Quadro 11, conseguimos perceber os caminhos postos pelos professores como percurso para a integração curricular, movimento que se apresenta no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, em meio às áreas de conhecimentos.

#### Quadro 14 – Concepção de Currículo Integrado dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P1	Para mim o Currículo Integrado seria isso que eu estou dizendo, né, a gente pensar, no movimento: o que é o que o meu estudante ao final do 3º ano... quais as competências que ele deve atingir para aquele curso específico? Para o curso específico eu vou ter informações, eu vou ter estruturas curriculares diferentes, o que eu imagino que seria isso, mas são todas as disciplinas pensando nesse profissional, né?
P2	O Currículo Integrado para mim, na minha concepção, deveria ocorrer por competências, então, por exemplo, uma competência de um aluno do curso de edificações é compreender da instalação elétrica de uma casa. Então, ele deveria ter conhecimento de sistemas prediais elétricas, juntar com conhecimento de física e conseguir integrar todo esse conhecimento para conseguir propor esse sistema; entendendo a química como é que ocorre uma substância oxidante, o que é uma substância redutora e como isso pode ser utilizado para a construção e até mesmo otimização desse sistema.
P3	Para mim, como professora de história, um Currículo Integrado seria aquele que nós conversaríamos entre as disciplinas, nós não fecharíamos a caixa, vou dar um exemplo na minha disciplina de história, eu tive uma conversa muito boa com professor G quando eu estava dando Revolução Industrial para os segundos anos, e, também, quando eu tava dando a Era Vargas, nós falamos das Leis Trabalhistas.

Quadro 14 – Concepção de Currículo Integrado dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

	A princípio foi uma coincidência, ele falou: – Ah, professora, você está dando a Era Vargas? Eu também estou falando das Leis Trabalhistas no curso de Segurança do Trabalho. E a partir dali uma experiência né, mas eu acredito que essa experiência nós tivemos uma conversa boa e foi possível o diálogo. Seria muito frutífero se nós pudéssemos dialogar e fazer com que ela acontecesse mais vezes e para isso não fechar só nas áreas de humanas porque nós, com a coordenação de área, nos dá essa possibilidade de fazer isso dentro de humanas, mas eu acho que a abrangência, esse Currículo Integrado, seria muito mais eficiente se nós pudéssemos fazê-lo para além da área, porque eu entendo que talvez em alguns momentos fosse até muito mais fácil nós dialogarmos se tivesse um campo muito maior de disciplinas do que somente em uma área.
P4	Dentro do currículo a gente tem que priorizar o caráter desse aluno, em todos os aspectos de formação humana e técnica para que ele tenha uma base para enfrentar as necessidades e outros valores, né, como iniciativa, saber trabalhar em equipe, se colocar no lugar do outro e saber reconhecer as necessidades do outro, a partir de onde você pode dar continuidade para ajudar na dificuldade do outro e assim ser um profissional eficiente.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Nas colocações dos professores, percebemos que a compreensão do que vem a ser Currículo Integrado parte da perspectiva da integração por meio da flexibilização, interdisciplinaridade e competências, constituindo, assim, para eles, o Currículo Integrado. Nas vozes dos professores, é possível identificar as tentativas de interdisciplinarização com ações conjuntas, como no caso de P3 (2019): [...] um currículo integrado seria aquele que nós conversaríamos entre as disciplinas [...], quando reforça a necessidade de um campo muito maior de disciplinas do que somente em uma área. Esse ponto também é reforçado por P4 (2019), quando afirma que é preciso observar os aspectos de formação humana e técnica para garantir uma formação integral.

No entanto, depender dessas tentativas não garantirá a efetivação de um Currículo Integrado, pois são ações específicas dos professores. Para tanto, faz-se necessário haver condições reais que possibilitem nas práticas diárias dos professores a consolidação do Currículo Integrado.

No PPPI-RN, um dos caminhos para a integração curricular é a flexibilização curricular, que deve ter como alicerce os interesses dos estudantes e a vida social, o que possibilita práticas de ensino com base nas experiências vivenciadas pelos discentes. Essa situação, ressaltam Lopes e Macedo (2011, p. 125), permite que

“[...] os alunos resolvam em sala de aula problemas reais de seu cotidiano”, permitindo, dessa maneira, o movimento de flexibilização curricular.

A flexibilização do currículo proporciona movimentos que garantem uma formação mais humanizadora, ponto colocado por um dos professores entrevistados, na perspectiva de compreender que o processo formativo pertence a todos os que fazem parte da instituição de ensino, em instâncias diferenciadas. Desse modo, os professores apontam que o currículo precisa ser visto para além dos programas das disciplinas e deve pensar como acontece a formação do estudante além dos conhecimentos estabelecidos para cada área de conhecimento.

Os professores P1 e P2 ainda apontam que compreendem que, para de fato acontecer uma integração curricular, seria necessário o ajuste do currículo por competência para uma formação que atendesse às necessidades formativas dos estudantes com base em seus cursos técnicos e à perspectiva posta pela sociedade.

Essa visão de P1 e P2 vai de encontro à perspectiva da formação humana integral, pois não atende as necessidades formativas de um sujeito integralmente, mas, sim, as demandas do mercado, selecionando a partir dele os conteúdos que devem ser ministrados para formar profissionais de acordo com as suas necessidades, dessa maneira, serão eficientes e eficazes para as atividades para as quais foram formados. Esses pontos foram observados por Ramos (2002, p. 408), ao expor que “os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências”.

P2 ainda reforça:

Na minha concepção a gente tem que pensar no aluno por competências. O quer que esse aluno precisa saber na Educação Profissional para que ele venha sair do curso, o seu currículo, do melhor modo possível? Então para a gente fazer... Tem que entender a competência que a gente quer alcançar, para tentar colocar as disciplinas apoiadas naquela competência específica, que só quer buscar para então fazer uma distribuição do conteúdo, isto é, nós não podemos começar a fazer o currículo de cima para baixo, mas sim de baixo para cima. Temos que primeiramente pensar onde queremos chegar e a partir de onde nós queremos chegar com aquele profissional começar a propor conteúdos que eles vão ver, a distribuição de conteúdos, para só, então, chegar lá em cima na formação do aluno com o professor.

Vale salientar que a formação por competências para atender a uma demanda específica do mercado não condiz com o processo formativo na

perspectiva da formação humana integral. No entendimento de Ramos (2002, p. 407), “a noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações”. Dessa maneira, individualiza o processo formativo do estudante e traz para ele a responsabilidade da empregabilidade, tendo em vista que é ele que deve atingir as competências necessárias. Esse ponto de vista se distancia da formação humana integral, pois a construção do conhecimento se dá por meio das relações sociais e experiências de aprendizagem.

Isso posto, a fala de P2 indica que é necessário pensar o que o estudante precisa saber ao sair do curso técnico e reforça seu pensamento em torno de quais necessidades o mercado possui. Essa ação não deve ser a base do trabalho pedagógico, mas, sim, o processo formativo que engloba todo esse processo. Portanto, deve-se levar em consideração as múltiplas possibilidades de formação desse sujeito, não apenas o tipo de profissional que o mercado precisa.

Nesse contexto, apesar de alguns professores apontarem necessidades formativas por competências, observamos nas suas falas a tentativa de realizar a integração curricular. Nesse sentido, os apontamentos feitos pelos professores reforçam a ideia de diálogo entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade que acontece no CEEP por meio de práticas pedagógicas integradoras que ressaltam a necessidade de colaboração em seus processos de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para um Currículo Integrado. Conforme Henrique e Nascimento (2015, p. 64):

As práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica.

É válido reforçar que ações de relacionar conteúdos de disciplinas e articular teoria à prática, bem como ações entre instituições de ensino e atividades de extensão não configuram uma prática pedagógica integrada (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015), pois, geralmente, são frutos de ações individuais realizadas pelos professores. Para se constituir como prática pedagógica integradora, é preciso que as atividades sejam permanentes e atendam ao movimento de construção do conhecimento para uma formação integral do estudante.

Nesse sentido, um dos pontos que podemos analisar inicialmente diz respeito às atividades interdisciplinares que são desenvolvidas pelos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos. Essas atividades acontecem, geralmente, dentro da área de conhecimento e, por vezes, entre disciplinas que não são da mesma área de conhecimento.

Área de conhecimento, reformulada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei do Novo Ensino Médio), configura-se na formação dos estudantes por itinerários formativos, sendo eles: 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. Essa organização orienta o fazer pedagógico dos professores do CEEP apenas com o ajuste de junção da área de ciências da Natureza e suas tecnologias com Matemática e suas tecnologias, sistematizado na Estrutura Curricular (Quadro 7).

Nessa dimensão, a interdisciplinaridade configura-se como instrumento que possibilita o Currículo Integrado dentro dos processos de diálogos que são estabelecidos ao longo das práticas pedagógicas realizadas no CEEP. Esses momentos são sistematizados em contextos distintos: conteúdos que dialogam entre as disciplinas ou por temas transversais. Essa situação ocorre em contextos diferentes no espaço escolar e nas práticas pedagógicas dos professores.

Todos esses movimentos são postos na tentativa de organizar os conhecimentos das disciplinas para resolução de problemas que se apresentam na dinâmica do processo formativo do estudante na instituição ou na sociedade a que pertence.

Para atender a esse movimento da contextualização, flexibilização e interdisciplinaridade, as práticas pedagógicas no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos visam a atender a essas dimensões. É válido salientar que algumas dessas práticas são postas para atender ao Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, como, por exemplo, a disciplina Componentes Eletivos, que faz parte da estrutura curricular (Tabela 3) e configura-se como uma disciplina que visa ao desenvolvimento de estudos voltados para a necessidade de aprendizagem do estudante, a qual deve ser organizada em oficinas e ter uma perspectiva interdisciplinar, realizada por dois professores conjuntamente.

A professora P3 (2019) aponta que há no CEEP iniciativas que colaboram com as práticas de integração curricular:

Mas eu acho que aqui no CEEP Dr. Ruy Pereira nós temos excelentes iniciativas, nós trabalhamos com uma prova por área e ainda precisa ser reformulada, pensada, dialogada, mas nós temos essa iniciativa. Nós temos a culminância das eletivas que é outro momento que eu vejo as disciplinas de certa forma se integrem [...].

Com vistas a atender às necessidades formativas, a estrutura curricular do CEEP dispõe de disciplinas que deveriam ter, em seu processo de ensino-aprendizagem, as demandas para a flexibilização. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 136) colocam que a

proposta de flexibilização das estruturas disciplinares e de proposição de currículos integrados – interdisciplinares, por temas transversais – se apoiaria nessas tentativas de engenharia visando a adequar o currículo às mudanças espaçotemporais.

Os Componentes Eletivos caracterizam-se por serem desenvolvidos usando situações em que temas específicos são trabalhados em todas as disciplinas, sem superá-las. Ou seja, são temas temporais, como conhecimento complementar que em determinados contextos não é atingido pelas disciplinas e complementado nessas aulas.

Segundo o Glossário de Terminologias Curriculares (2016), publicado pela UNESCO, Currículo Eletivo refere-se a

cursos ou matérias entre as quais os alunos podem escolher, de acordo com seus interesses e suas necessidades, também chamados “eletivos”. Tipicamente, é oferecido no ensino médio e superior como complemento ao currículo obrigatório que todos os alunos devem seguir. O termo eletivo geralmente faz referência a matérias a serem escolhidas em um leque de opções, sendo obrigatório escolher uma ou mais matérias. Em alguns casos, eletivo e opcional significam a mesma coisa, enquanto outras vezes opcional refere-se a uma matéria não obrigatória.

Nesse sentido, o Componente Eletivo apresenta as mesmas características, configurando-se como uma disciplina de escolha do estudante. Para a realização dessa disciplina, ocorre, no início de cada semestre, a Feira das Eletivas com a oferta de um “cardápio” que, logo depois de ser conhecido, o estudante irá fazer uma opção de cursar uma das disciplinas ao longo de um semestre, cujo processo se

encerra com a amostra final do produto construído pela eletiva, evento chamado de Culminância das Eletivas.

É importante ressaltar que o “cardápio” das Eletivas é organizado pelos professores para atender a alguma demanda que foi observada pelo professor como necessidade formativa dos estudantes ou é elaborado com base em algum interesse de estudo apresentado pelos estudantes que o professor tenha analisado e julgado necessário para o processo formativo deles.

São ofertadas em média 15 Eletivas no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos semestralmente, de modo que a escolha de qual Eletiva irá cursar fica a critério do estudante, embora existam Eletivas que são mais procuradas<sup>13</sup>, acabando as suas vagas rapidamente, sendo necessário que o estudante procure outra com vaga. Além dos Componentes Eletivos, a Avaliação Semanal também é sistematizada com vistas à interdisciplinaridade na área de conhecimento.

São apresentados outros caminhos para a integração curricular, em que a interdisciplinaridade valoriza as inter-relações das disciplinas que são ministradas em sua individualidade, mas que dialogam para a construção do conhecimento.

É válido salientar que nesse processo de colocar em prática movimentos que visam à interdisciplinaridade algumas necessidades se apresentam no decorrer do cotidiano. Nesse sentido, um dos pontos mais apontados como fundamentais à interdisciplinaridade corresponde aos momentos de planejamento coletivo, que ocorre entre os professores da área técnica e propedêutica, que possibilitam o diálogo e aproximam professores que estariam distantes por uma barreira física, ou até mesmo, uma tentativa de diálogo. Como reforça P1 (2019), é nesse momento que a gente consegue encaixar ou tentar aproximar o máximo.

Observamos que o entendimento do que vem a ser interdisciplinaridade e como ela se configura nas práticas de ensino se distancia da compreensão de que o diálogo precisa ser estabelecido entre disciplinas. A professora P4 relata que, na área técnica, a interdisciplinaridade revela-se como algo mais fácil quando realizada nas disciplinas que são ministradas pelo mesmo professor. Nesse caso, vale ressaltar que alguns professores ministram mais de quatro disciplinas. Eles conseguem fazer esse movimento nas disciplinas que ministram, mas ainda têm

---

<sup>13</sup> No ano de 2019 as eletivas mais procuradas foram: Conhecendo a si mesmo com um novo olhar, Uma explosão de química, Matemática básica.

dificuldade de desenvolver práticas de ensino interdisciplinar quando colocados na perspectiva de dialogar entre áreas de conhecimento e, especificamente, com os conteúdos das disciplinas propedêuticas.

Nessa perspectiva, os professores da área técnica ainda não conseguem realizar a interdisciplinaridade com vistas a garantir que o currículo se apresente como uma ação de integração entre o Ensino Médio e a formação técnica. Esse contexto é reforçado pelo fato de os professores não se sentirem aptos a conduzir uma atividade interdisciplinar, aspecto apresentado pela professora P4 (2019):

Existem alguns momentos de integração aqui na escola. Eu tenho visto isso acontecer mais naturalmente, pelo menos é o olhar que eu coloque de fora da BNCC, parece que tem acontecido naturalmente dentro da área técnica, eu não tenho visto isso. Embora, se a gente pegar os conteúdos dentro das disciplinas, eles conversam entre si e poderiam conversar, também, na prática do dia a dia de avaliação, em atividades interdisciplinares. Mas eu percebi que a iniciativa aconteceu do professor, né, daquele que é formado e preparado assim, né, tem uma licenciatura, de um profissional que tem uma licenciatura e a iniciativa veio dele para que nós pudéssemos nos agregar e aí colocar essa atividade interdisciplinar para acontecer. Como professora da área técnica, eu vejo que ficamos meio preocupados em dar conta das disciplinas [...].

Podemos reforçar que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso cooperação entre os atores desse processo, bem como o uso de diferentes estratégias de ensino que possibilitem a integração entre os conhecimentos. Ainda, ressaltamos algumas ações desenvolvidas no CEEP: produção de maquetes, mapas conceituais, desenvolvimento de projetos de pesquisas, elaboração de artigos científicos, realização de simpósios, de mesas-redondas, de saraus literários, entre outros momentos que oportunizam os múltiplos diálogos. Esses momentos são realizados com a participação de diferentes disciplinas. Em alguns casos, são ações anuais como a produção de simpósios e mesas-redondas e, em outros, ações pontuais, como as produções de maquetes, de mapas conceituais, entre outras atividades.

Essas atividades e ações coletivas são pensadas, por vezes, para permitir que o currículo implementado<sup>14</sup> seja cumprido pelos professores, em especial da

---

<sup>14</sup> Atividades de ensino-aprendizagem que de fato ocorrem em escolas por meio da interação entre alunos e professores, bem como entre alunos, por exemplo, como o currículo pretendido é traduzido

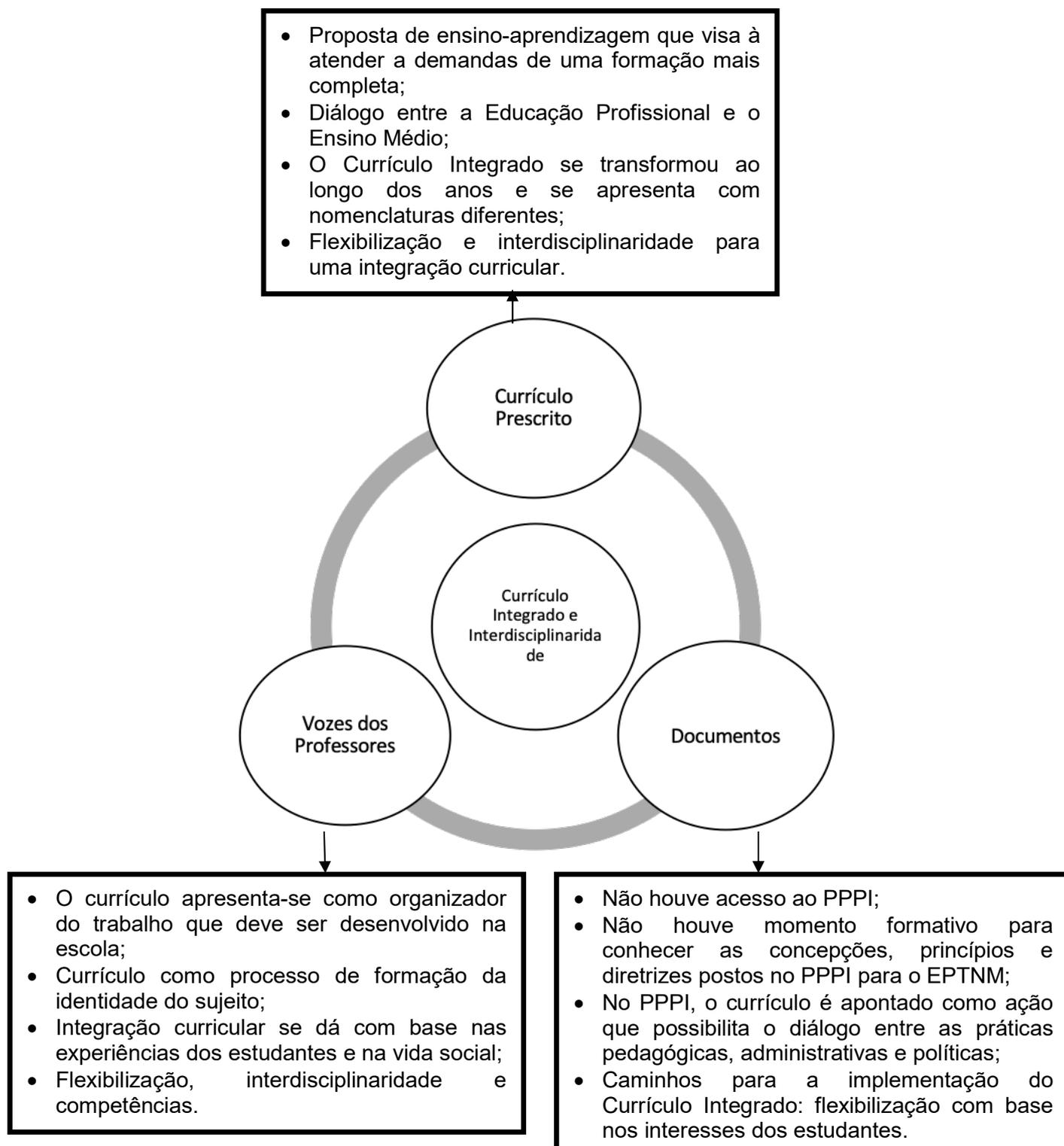
área técnica, que acabam por sobrecarregar-se com o acúmulo de disciplina que precisam ministrar para cumprir as cargas horárias de trabalho estabelecido para o cargo. Esse ponto foi enfatizado por P4 (2019): como professora da área técnica eu vejo que ficamos meio preocupados em dar conta das disciplinas, o que os distancia da reflexão sobre a prática em momentos coletivos de planejamento e em reuniões pedagógicas.

A luta para romper com as barreiras que são postas é um processo de exercício contínuo, pois se “trata de uma relação de fronteiras entre conhecimentos, interpretados como isolados ao longo do tempo [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 133), o que requer dedicação, planejamento e muito diálogo ao longo de todo o processo.

Percebemos, então, que o CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos apresenta uma perspectiva de Currículo Integrado que valoriza uma formação integral e que os professores, mesmo sem formação proporcionada pelo Estado, estão em processo de ajustes de suas práticas de ensino para possibilitar que o Currículo Integrado aconteça de fato no espaço escolar. Nesse sentido, reflexões, replanejamentos e novas dinâmicas de ensino-aprendizagem configuram a implementação do Currículo Integrado.

Sistematizamos os principais elementos presentes na categoria Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, expressos na Figura 5, com o intuito de melhor compreensão dos apontamentos realizados até esse momento.

Figura 5 – Síntese das análises da categoria Currículo Integrado e Interdisciplinaridade



Fonte: Elaboração própria a partir das análises empreendidas em 2019.

Nossa terceira categoria se refere ao Princípio Educativo e ao Princípio Pedagógico, cujos indicadores dizem respeito à prática pedagógica dos professores, embasados na compreensão de que as práticas estão voltadas para a formação integral do estudante. Decidimos manter esses dois princípios sendo discutidos juntos por entendermos que a dinâmica da análise fluirá de forma mais precisa, possibilitando o olhar nas duas dimensões simultaneamente.

O trabalho pedagógico que tem como princípio educativo o trabalho realiza as suas ações na perspectiva de colaborar com a formação desse estudante como produtor e participante do processo de produção e sobrevivência do ser humano, uma vez que, de acordo com Ciavatta (2009, p. 1), é uma “ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Compreende, também, que esse estudante precisa ser formado criticamente para que possa, dentro do processo, refletir acerca de situações que lhe são postas diariamente, e não apenas vivê-las sem perceber as influências que podem exercer sobre sua vida e a sociedade.

Já a pesquisa como princípio pedagógico configura-se como estratégia de ensino que colabora com a necessidade de pensar e pesquisar sobre fenômenos presentes em nossa sociedade, sejam tecnológicos, sejam sociais, o que suscita a compreensão de que a sociedade não é estática e que suas mudanças precisam ser pensadas, pesquisadas e planejadas permanentemente. Salientamos que a perspectiva posta no PPPI-RN referente ao Princípio Educativo e Princípio Pedagógico se coaduna com a dos teóricos que embasam as nossas análises.

Para Demo (2006), a escola é espaço educativo da pesquisa e se apresenta para além desse horizonte, cujo princípio pedagógico revela-se como emancipatório no processo formativo dos estudantes, permitindo o diálogo entre o fenômeno teórico e a prática, bem como o engajamento de todos nesse processo formativo, seja professor, seja estudante.

Partindo dessas duas dimensões, questionamos aos professores do CEEP quais seriam o princípio educativo e o princípio pedagógico que embasam as suas práticas de ensino com vistas a uma formação integral do estudante.

Os professores P1, P2 e P3 não conseguiram relacionar em suas falas o princípio educativo e o princípio pedagógico ao trabalho e à pesquisa. Outros apontamentos foram feitos, mas em momento algum o trabalho e a pesquisa foram mencionados como indicadores da prática pedagógica dos professores. A professora

P4 relata que o trabalho é o seu princípio pedagógico, no entanto, observamos que, quando se refere ao trabalho, a sua perspectiva volta-se para o mercado de trabalho. Os professores não souberam relatar quais seriam os princípios educativos e pedagógicos que embasam a sua prática (Quadro 12) e, quando tentaram fazê-lo, partiram de uma percepção que visivelmente foi adquirida no processo formativo inicial enquanto professor.

Quadro 15 – Princípios educativos e pedagógicos que embasam a prática de ensino

P1	[...] eu não sei, assim claramente, mas eu acho que na realidade tem vários princípios, né? [...] Eu não sei nem o que é princípio não, mas a Escola da Escolha ela tem um princípio, né? A Escola da Escolha... não, eu não sei o que é princípio educativo. Eu até já li sobre princípio educativo, eu já estudei sobre o princípio educativo, mas eu não tenho claro o que é um princípio educativo.
P2	Eu não diria princípios educativos mesmo e pedagógicos para embasar, eu não tenho [...]. Meu princípio pedagógico é tentar gerar um aluno que ele consiga ter um pensamento crítico e que ele consiga pegar um conhecimento e tentar fazer uma ponte com algo da atualidade com o mundo contemporâneo e consiga debater e propor soluções.
P3	Eu acho, como professora de história, os princípios educativos eu trabalho muito com o princípio da solidariedade para essa questão de você ter certa autonomia no seu trabalho, das relações étnico-raciais, essa questão de trabalhar o preconceito e aceitação na sociedade, eu acho que os meus princípios educativos como a professora de história seriam esses, como coordenadora de área eu ainda estou diante de muitos desafios, a área de humanas geralmente é um que gosta de conversar e gosta do embate e é um desafio como uma profissional jovem ainda no mercado.  De forma pedagógica eu vejo isso muito unificado, os princípios educativos eu acho que uns princípios educativos estão atrelados aos princípios pedagógicos [...]. Então, meus princípios pedagógicos estão muito atrelados com os princípios educativos, o que é autonomia, solidariedade, trabalhos em grupos que respeitam tudo o que a gente tá fazendo.
P4	Embora não estejamos em condições de viabilizar as práticas na escola, meu princípio pedagógico tem sido o trabalho. Me aproveito disso quando proponho algumas leituras técnicas e seminários.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Nessa dimensão, podemos perceber que os professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos não compreendem o trabalho como princípio educativo nem a pesquisa como princípio pedagógico. Essa falta de entendimento acerca do que são esses princípios configura uma prática distante daquela que é esperada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois apreendemos que existem falas

que apontam para esses princípios, no entanto, realizam-se sem consciência formativa.

Esse fato é expresso em pontos quando os professores entrevistados destacam a necessidade de suas práticas de ensino colaborarem com a construção do pensamento crítico, o que é reforçado por P2 (2019), bem como com a solidariedade e a autonomia, pontos elencados por P2 e P3 (2019). Nesse sentido, é importante explicitar que a EPTNM visa uma formação que seja emancipatória no que diz respeito às inúmeras necessidades formativas dos sujeitos.

Com isso, salientamos que o trabalho é aspecto estruturante essencial para a existência humana e que é por meio dele que o conhecimento, o qual é emancipador, se forma. Ainda em conformidade com Ramos (2013, p. 27), enfatizamos que “o trabalho é um aspecto estruturante da vida humana, sem ele não há vida humana e por isso não se pode pensar o conhecimento, a linguagem, os conceitos, independente dele”, reforçando, assim, a necessidade de compreender que o trabalho bem como a pesquisa são princípios, pedagógicos e educativos que possibilitam o pensamento crítico, solidário e autônomo na formação dos estudantes.

Isso posto, evidenciamos que as práticas pedagógicas no espaço escolar são bombardeadas por outros elementos que configuram a formação inicial feita pelo ICE apenas levando em consideração os elementos do seu Modelo Pedagógico, como a pedagogia da presença, o protagonismo, os quatro pilares da educação e a pedagogia interdimensional, e não os princípios que estão postos no PPPI-RN da rede estadual do Rio Grande do Norte, desconfigurando, desse modo, a identidade de uma instituição que oferta EPTNM, na perspectiva da formação humana integral. Tal reforço é feito na fala de P1 (2019), quando declara: Eu não sei nem o que é princípio não, mas a Escola da Escolha ela tem um princípio, né?, ressaltando as confusões de conceitos presentes no PPPI-RN e nos Cadernos de Formação – Escola da Escolha.

Além disso, os professores não entendem de fato o que são o princípio educativo e o princípio pedagógico, dessa forma, distanciam-se da compreensão desses dois princípios. Esses pontos são abordados por P1 e P2 (2019), em suas falas: não, eu não sei o que é princípio educativo; eu não diria princípios educativos mesmo e pedagógicos para embasar, eu não tenho. Existe uma tentativa, por parte dos professores, de arriscar compreender o que seria princípio educativo e como o princípio pedagógico está presente em suas práticas, mas sem haver conhecimentos

sistematizados, posto que esses assuntos não foram discutidos no processo de formação inicial dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, aspecto apresentado pelo professor P2 (2019):

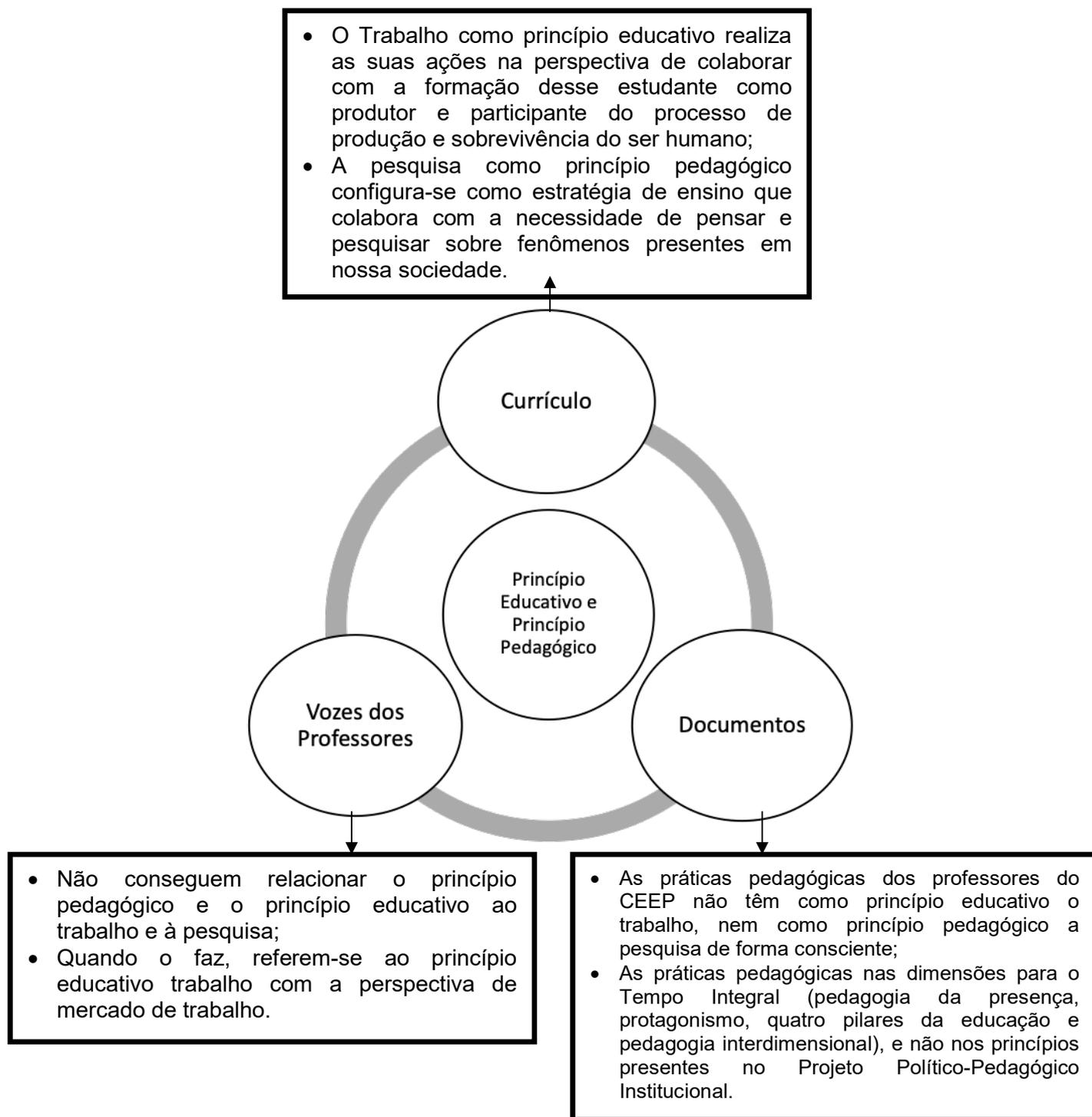
Meu princípio pedagógico é tentar gerar um aluno que ele consiga ter um pensamento crítico e que ele consiga pegar um conhecimento e tentar fazer uma ponte com algo da atualidade com o mundo contemporâneo e consiga debater e propor soluções.

Elencamos ainda que P4 destaca que o seu princípio pedagógico tem sido o trabalho. Essa fala nos leva à reflexão acerca de qual perspectiva de trabalho P4 estava se referindo, pois completa a sua colocação, leituras técnicas e seminários. Dessa maneira, podemos enfatizar que a sua fala não coaduna com a compreensão de que

o trabalho, categoria forte na proposta curricular, por ser compreendido como mediação de primeira ordem das relações (Mészáros, 1970[2006]), e, assim, abordando nas suas dimensões ontológicas e históricas, é o eixo articulador da interdisciplinaridade (RAMOS, 2013, p. 36).

Ou seja, o movimento de conseguir entender o princípio educativo e o princípio pedagógico ainda é muito específico dos professores, sendo necessários momentos de formação continuada para a compreensão desses princípios, a fim de garantir práticas profissionais dentro da perspectiva da formação humana integral e assegurar que não haja equívocos. Observamos ainda que pouco é colocado acerca do princípio pedagógico, a pesquisa, pois a dificuldade de definir os princípios se faz mais evidente do que tentar percebê-los em suas práticas de ensino. A Figura 6 sintetiza o pensamento da categoria Princípio Educativo e Princípio Pedagógico.

Figura 6 – Síntese das análises da categoria Princípio Educativo e Princípio Pedagógico



Fonte: Elaboração própria a partir das análises empreendidas em 2019.

Para a análise da categoria Planejamento, partimos do entendimento de que o planejamento do processo de ensino-aprendizagem se confirma como elemento essencial para a implementação do Currículo Integrado como processo que colabora com a reflexão de que o ato de colocar em prática um currículo que foi planejado é um processo de ressignificação e de compreensão de que existe uma diferença entre o currículo oficial e o currículo real dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores relatam que há, na dinâmica da instituição de ensino, momentos específicos para planejamento: coletivos (reuniões de áreas, reuniões de conselho, reuniões pedagógicas) e individuais. Cada momento de planejamento é organizado com objetivos diferentes para as ações de ensino-aprendizagem e de avaliação dos estudantes. Salientamos que o ato de planejar ações educativas se configura como uma ação formativa dentro da dinâmica escolar, pois é nesse processo que dialogamos e refletimos sobre as nossas práticas de ensino, colaborando com a formação de um profissional mais crítico e reflexivo quanto à sua prática de ensino no espaço escolar.

O Projeto Político-Pedagógico Institucional orienta que as ações dos professores precisam ser registradas para que o retorno aos registros seja feito como movimento de replanejamento da ação educativa. De acordo com o PPPI-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 57), há “[...] a pertinência de se ter um plano de ação orientador das atividades a serem efetivadas, sabendo que muitas vezes se tornará necessário um repensar sobre questões operacionais possíveis de interferir no seu desenvolvimento”.

Dessa maneira, os professores, em suas práticas diárias, organizam as suas ações no Guia de Aprendizagem, substituindo os planos de aula enquanto orientador da ação, produzido individualmente, mas pensado de forma coletiva nos encontros de planejamento coletivo. Sobre isso, observamos que todos os professores socializam os seus guias no início de cada bimestre, logo após a reunião realizada com os seus coordenadores de área. Nesse instrumento, são divulgadas todas as atividades de aulas e de avaliação que irão ocorrer no espaço escolar, sendo um instrumento que deve ser construído por todos os professores da instituição.

O modelo do Guia de Aprendizagem configura-se como uma das práticas para a organização do Tempo Integral no espaço escolar e está orientado nos

Cadernos de Formação – Escola da Escolha. Conforme o Caderno de Formação – Modelo Pedagógico: Instrumentos e rotinas, o Guia de Aprendizagem

[...] é um recurso metodológico que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de maneira objetiva em três âmbitos distintos: **Junto ao professor**: para o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas da disciplina que ele ministra. **Junto ao estudante**: para apoiar o desenvolvimento da capacidade de autorregulação da sua aprendizagem, pois fornece informações sobre os componentes curriculares (objetivos, atividades didáticas, fontes de consulta etc.), que eles necessitarão para criar os seus próprios mecanismos de planejamento de estudos. **Junto às famílias**: para acompanhar os mecanismos de comunicação de que a escola já dispõe e apoiá-los no acompanhamento de ensino/aprendizagem dos estudantes (ZIRMMERMAN, 2016c, p. 17, grifos do autor).

Desse modo, o trabalho pedagógico que é realizado no espaço escolar passa a ser conhecido por todos, de maneira que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, garantindo, assim, um possível diálogo entre o que é posto no PPPI-RN e nos Cadernos de Formação – Escola da Escolha, quando aponta que o ato de planejar colabora com o enriquecimento da formação do estudante. Não podemos deixar de reforçar que esse processo se dá com ajustes nas práticas dos professores e na realidade de ensino do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Sobre os guias de aprendizagem, o Caderno de Formação – Modelo Pedagógico: Instrumentos e rotinas ainda salienta:

Sua implementação no cotidiano da escola contribui para o rompimento de uma estratégia há muito utilizada pelas escolas, que é a de que “somente” o professor sabe o que vai ser ensinado num determinado período (bimestre ou trimestre, por exemplo) e o estudante “somente” recebe essas informações. O Guia compartilha com os interessados (estudantes e familiares) o quê e como será o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Esse movimento possibilita que a Presença Pedagógica, a Educação Interdimensional, o Protagonismo e os 4 pilares da Educação sejam movimentados no cotidiano da sala de aula, no chão da escola (ZIRMMERMAN, 2016c, p. 17, grifos do autor).

A elaboração desse instrumento acontece em reuniões de planejamento coletivas que são sistematizadas pelos coordenadores de área, os quais têm a função de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem na escola, validar os guias de aprendizagem e acompanhar suas execuções, bem como o processo de

avaliação da aprendizagem. O coordenador de área atua em parceria com o coordenador pedagógico da instituição que acompanha os resultados da aprendizagem e sistematiza o replanejamento de forma individualizada, por área ou de forma coletiva, com toda a equipe.

No CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, os professores indicam que os momentos de planejamento coletivos são essenciais para que aconteçam atividades interdisciplinares, com vistas à integração curricular. Sem esse momento, a prática interdisciplinar seria muito mais desafiadora do que já é para uma realidade de EPTNM na forma articulada integrada em tempo integral. A esse respeito, os professores relatam:

Quadro 16 – Importância dos momentos de planejamento coletivo para a implementação de um Currículo Integrado

P1	Na escola nós temos os momentos de planejamento individual e temos um momento de planejamento coletivo, que uma das coisas que mais me deixam entusiasmado dentro da escola é esse momento coletivo. Porque planejar individual a gente sempre fez, né? Não era no ambiente escolar, no primeiro momento, lá atrás. Depois, com aquela redução da carga horária, nós passamos a ter o momento de planejamento dentro da escola, mas o que mais me deixa empolgado dentro da realidade da nossa escola integral são os momentos de planejamentos coletivos. É nesse momento que a gente consegue encaixar ou tentar aproximar o máximo. Pelo menos a gente precisa daquela área, a gente fala numa mesma linguagem, a gente consegue aproximar o máximo. Lógico que ainda tem alguns entraves, mas eu acho que é um processo que é positivo e vale a pena. Então, esse momento de planejamento coletivo eu acho que é uma coisa que mais traga os resultados positivos para a escola.
P2	A escola dispõe de um horário de planejamento por área, então toda área se reúne semanalmente, e nós conseguimos traçar o que nós queremos, onde é que nós queremos chegar. Simplificando as coisas, nós costumamos ter uma reunião mais demorada no início de cada bimestre, aí nessas reuniões nós colocamos as atividades que irão acontecer de modo interdisciplinar, então, nós mostramos a necessidade de acontecer uma atividade interdisciplinar dentro da área para conseguir integrar pelo próprio currículo, pelo fato de ser uma escola integral, e além de tentar integrar, tentar reduzir a quantidade de atividades.
P3	Esses planejamentos eles estão em um horário determinado, temos um horário específico na escola ligado à coordenação de área junto com o grupo. Eu tenho um horário meu de coordenação de área, específico para o meu trabalho interno, porque na coordenação de área a gente tem o trabalho administrativo, organização de prova mais burocrático. E a gente tem também a parte de reunião interna com o grupo de humanas, o que dá a possibilidade de planejar esses trabalhos em um horário específico.
P4	O planejamento tem acontecido inicialmente com a elaboração do guia de aprendizagem a cada bimestre, eu já falei isso, mas vou falar, começamos com a distribuição de conteúdos e começa a pensar nas atividades que vamos fazer, então já tem predefinidas, né, pelo modelo.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Podemos observar (Quadro 13) que todos os professores consideram importante o momento coletivo de planejamento e que, no processo de ensino-aprendizagem, a revisão da prática de ensino tem se configurado como elemento essencial. Ainda, ressaltam que é nesses momentos que conseguem conhecer o trabalho do outro professor que não era conhecido, o que tornava a prática interdisciplinar mais difícil de acontecer.

P1 (2019) reforça que “depois, com aquela redução da carga horária, nós passamos a ter o momento de planejamento dentro da escola”, referindo-se à horatividade, momento definido pela Lei n. 11.738, de 16 de junho de 2008, Lei do Piso Salarial Profissional, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e define um terço da carga horária semanal para o planejamento e a sistematização do trabalho pedagógico.

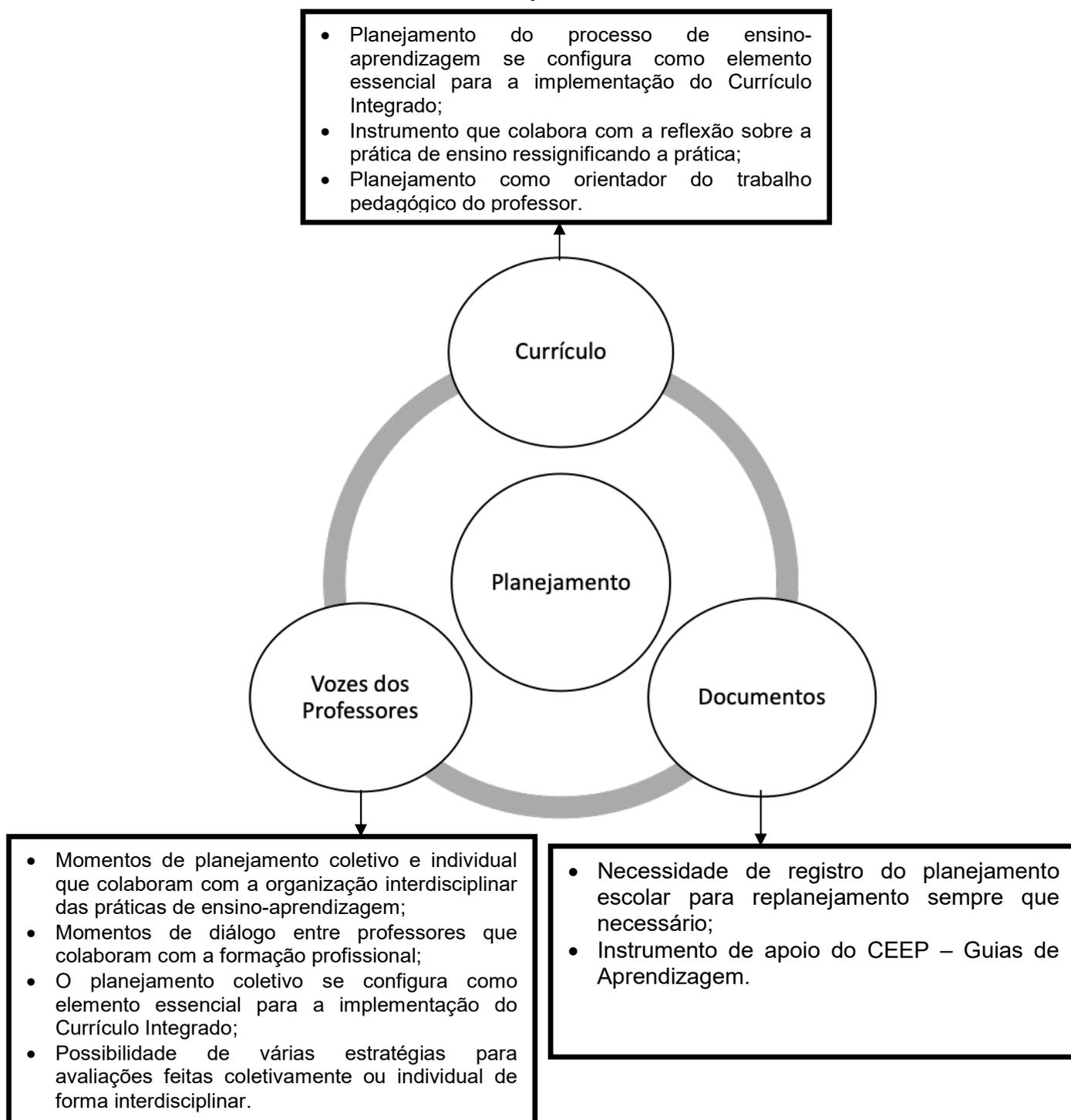
Esse momento de planejamento é sistematizado nos CEEPs com horas de planejamento coletivo<sup>15</sup> e horas de planejamento individual. É nessas ocasiões que os professores sistematizam os trabalhos pedagógicos realizados nas práticas pedagógicas diárias, ponto salientado pela fala de P2 (2019): “a escola dispõe de um horário de planejamento por área, então toda área se reúne semanalmente, e nós conseguimos traçar o que nós queremos, onde é que nós queremos chegar”, bem como pela fala de P3 (2019): “esses planejamentos eles estão em um horário determinado, temos um horário específico na escola ligado à coordenação de área junto com o grupo”.

Destacamos ainda os apontamentos feitos por P3, quando se refere a “trabalho administrativo” e “organização de provas”, pois P3 também exerce a função de coordenação de área, sendo responsável por gerenciar as reuniões de planejamento coletivo junto com a coordenação pedagógica. A Figura 7 apresenta a síntese do pensamento da categoria Planejamento.

---

<sup>15</sup> O planejamento coletivo acontece por área de conhecimento semanalmente, e, de acordo com a necessidade, acontecem planejamentos coletivos com todas as áreas ou entre áreas. No entanto, para esse planejamento entre áreas não há horário sistematizado, como tem para os planejamentos na área.

Figura 7 – Síntese das análises da categoria Planejamento dos Professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos



Fonte: Elaboração própria a partir das análises empreendidas em 2019.

Nesses momentos coletivos são traçadas estratégias de avaliação coletivas e individuais diferenciadas, possibilitando ao estudante várias situações para indicar aos professores a aquisição do conhecimento, na busca de oportunizar integração entre as disciplinas e as áreas de conhecimento no processo de avaliação. Para P2 (2019), nessas reuniões de planejamento, é possível a sistematização das avaliações.

Nessas reuniões nós colocamos as atividades que irão acontecer de modo interdisciplinar, então, nós mostramos a necessidade de acontecer uma atividade interdisciplinar dentro da área para conseguir integrar pelo próprio currículo, pelo fato de ser uma escola integral, e, além de tentar integrar, tentar reduzir a quantidade de atividades (P2, 2019).

Nesse sentido, o PPPI-RN ressalta que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem das escolas que ofertam EPTNM deve estar alicerçada na emancipação dos estudantes que fazem parte desse processo, possibilitando a democracia e uma postura crítica. De acordo o PPPI-RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 58), “a concepção emancipatória de avaliação integra dimensionamentos conceituais de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa”.

Desse modo, as tentativas de sistematizar as formas de avaliação são ajustadas nos encontros de planejamento coletivo, permitindo diálogo e reformulação do processo caso o grupo chegue à conclusão de que determinada forma de avaliar não atingirá os pontos colocados como objetivo.

Quadro 17 – Percurso avaliativo realizado no processo de implementação de um Currículo Integrado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P1	Avaliação é o tópico mais complicado, né. Hoje a gente faz uma avaliação aqui na escola, né; onde a gente distribui as notas 40% distribuído para avaliação semanal. Nessa avaliação semanal a gente tenta fazer uma avaliação interdisciplinar, eu digo tenta porque a gente não consegue ainda, mas a gente tem a vontade muito grande de um dia chegar numa avaliação interdisciplinar. Os outros 60% da avaliação a gente tenta fazer uma atividade valendo 30% interdisciplinar, essa eu acho que essa conversa mais, por exemplo, a gente fez os mapas conceituais que trabalha com tema transversal, esse conversa com as três disciplinas ou até com mais disciplinas de maneira muito mais natural. E os outros 30% aí são aquelas atividades que os professores têm que extrair aquilo que o aluno tem especificamente da área dele e da minha área, o que é que eu posso avaliar desse aluno, aí as formas de avaliações elas são diversas, né.
----	--

Quadro 17 – Percurso avaliativo realizado no processo de implementação de um Currículo Integrado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P2	A mesma coisa ocorre nas avaliações por área de natureza, a gente tenta casar, mas, no entanto, é muito difícil fazer um casamento de conteúdos que não apresentam tantas coisas afins; e poderia até acontecer se nós disséssemos o seguinte: vamos desmembrar todo o currículo e falar o que é importante para o aluno do primeiro ano agora, pegar o conteúdo do terceiro ano e jogar no primeiro ou do segundo para o terceiro e assim você conseguiria fazer e tentar gerar uma prova em que as questões pudessem se comunicar para gerar a interdisciplinaridade.
P3	Não apresentou nenhum ponto específico sobre avaliação.
P4	Mas essa questão das atividades, principalmente a atividade interdisciplinar ainda tá deixando a desejar, porque essa outra atividade é uma iniciativa do professor da disciplina, mas atividade interdisciplinar, a maioria tá deixando que não aconteça a atividade interdisciplinar, tá fazendo apenas duas atividades para atribuir aquela nota e tem se resumido a isso. Vamos procurar como vamos fazer a interdisciplinaridade, porque ela vai acontecer! Falta essa iniciativa.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

É preciso enfatizar que o Guia de Aprendizagem no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos é usado como instrumento que colabora com o processo formativo do professor, utilizado como guia para os ajustes necessários no processo de ensino, bem como norte para as efetivas necessidades formativas dos profissionais envolvidos em sua execução. Corroboramos o entendimento de Libânio (1994, p. 223), quando aponta que

o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais.

Com base nesse contexto, o planejamento possibilita a necessidade permanente de repensar a prática e compreender que os instrumentos usados nos espaços escolares para a prática pedagógica dos professores são passíveis de ajustes e devem visar às melhores estratégias para uma formação integral do estudante, estando apto a mudanças sempre que necessário. Essas mudanças serão percebidas nas avaliações realizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nossa quinta categoria de análise é o Projeto Integrador, apresentado no PPPI-RN como um caminho para o Currículo Integrado na dimensão de viabilizar o “aprofundamento de estudos, interdisciplinaridade e desenvolvimento de atitudes colaborativas e investigativas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 34), cooperando com a formação integral dos estudantes.

Os projetos integradores, conforme o PPPI-RN (2018), promovem a integração entre objeto de conhecimento, aquilo que está sendo investigado pelo grupo, e entre os participantes do processo: estudantes e professores. Nessa dimensão, o projeto integrador pode acontecer entre disciplinas ou na articulação entre várias áreas de conhecimento, com vistas a perceber que a pesquisa, colocada como princípio pedagógico, pode se dar de modo planejado e diário em nossas práticas de ensino.

No entanto, quando partimos desse princípio e nos deparamos com as práticas pedagógicas dos professores do CEEP, percebemos que a ligação entre as práticas que são realizadas com uma sistematização desse processo nos projetos integradores não acontece, apesar de, no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, já serem executadas inúmeras ações de atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão de forma interdisciplinar. Por exemplo, efetiva-se a produção de artigos científicos, fruto de pesquisas realizadas pelos estudantes na instituição de ensino, orientados pelos professores.

Vale reforçar que se verifica uma incoerência entre os apontamentos feitos no PPPI-RN e a Estrutura Curricular (Quadro 7), tendo em vista que não há nos horários de aula momento específico para ser sistematizado o projeto integrador. Dessa forma, o trabalho pedagógico acontece de forma pontual e a critério dos professores que se disponham a realizar tal ação.

A esse respeito, o PPPI-RN expõe:

Os projetos integradores valorizam a pesquisa, tanto individual como coletiva e contribuem para promover a aprendizagem significativa, bem como para viabilizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 60).

No entanto, os professores não absorveram em seus discursos e nos documentos em que sistematizam a prática de ensino o termo “projeto integrador”. Assim, apenas são desenvolvidas ações pontuais com vistas à interdisciplinaridade.

Dessa maneira, podemos ressaltar que o processo formativo dos professores para compreender como realizar um projeto integrador, com base nas orientações do PPPI-RN, faz-se necessário para colaborar com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada de fato.

Quadro 18 – Perspectiva do Projeto Integrador nas práticas pedagógicas dos professores

P1	Eu acho que, na escola, a gente não tem um projeto integrador de todas as áreas, né, a gente tem alguns projetos por área que conseguem sair, mas projetos que envolvam toda a escola, não. Nós temos alguns que se aproximam disso isso, né, se a gente pensar que naquele momento todas as atividades se mostraram, como, por exemplo, a eletiva eu acho, que a eletiva ela traz momento em que todas as disciplinas ali se juntam, mas elas estão integradas entre si? Aí eu já acho questionável.
P2	Eu acho que um projeto integrador no CEEP de modo unificado, não. Então nós não conseguimos fazer um projeto unificador geral para toda a escola de modo que as disciplinas consigam trabalhar com aquela mesma temática, por exemplo, segurança pesquisar e trabalhar conteúdos como uma tela disciplina e seguir. Porque quando eu vejo trabalhar projeto unificado é como se esse projeto fosse muito mais para uma semana [...]. Na minha concepção não é isso, um projeto pedagógico unificado é quando toda a escola utiliza uma temática que foi preestabelecida no ano para nortear as diretrizes, para nortear todo o seu currículo, para nortear toda a ação do professor, que vai nortear toda ação pedagógica que ele faz e todas as disciplinas para conseguir nas suas discussões em sala abarcar aquela temática específica que foi norteadada durante o ano letivo.
P3	Eu acho que como eu falei em relação ao diálogo entre as outras áreas há um início, há uma iniciativa talvez o início de um projeto, por essa questão das áreas, como eu falei anteriormente, a gente precisa abrir mais para as demais disciplinas sem ser exatamente da nossa área específica.
P4	Vou resgatar de novo o que estava falando que a atividade integrada foi iniciativa do professor de física exatamente por ele estar envolvido em educação há mais ano do que a gente, há mais tempo, pela formação dele e experiência profissional que ele carrega no currículo dele. Então ele viu que era viável, né, da gente fazer essa atividade interdisciplinar e ganhando proporção, porque primeiro começou com física e estabilidade e agora agregou outras disciplinas que a gente vai precisar.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Observamos que nas falas dos professores não há um trabalho sistemático de pesquisa planejado conjuntamente. Acontecem ações pontuais que não podem se configurar como projetos integradores. O professor P2 (2019) ressaltou: eu acho que um projeto integrador no CEEP de modo unificado, não. Ou seja, ainda falta sistematização para a realização do projeto integrador. Vale salientar que P3 (2019) aponta: como eu falei em relação ao diálogo entre as outras áreas há um início;

levando-nos à reflexão de que o movimento de diálogo inicial para a realização de um projeto integrador já existe, apesar de os professores se questionarem acerca de como fazer isso acontecer de fato, o que é colocado na fala de P1 (2019), quando questiona se, de fato, as disciplinas estão integradas entre si.

Também é perceptível que a compreensão que se tem de projeto integrado está voltada para a metodologia de projetos e que atende a realidade geral da escola. Nesse sentido, P4 (2019) ressalta a feitura de atividade interdisciplinar como caminho para a variação de uma proposta de projeto interdisciplinar. Vale salientar que, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 126), “variações do método de projetos são utilizadas até hoje em propostas curriculares, frequentemente de forma conjugada às atividades disciplinares”, articulação expressa na fala de P4.

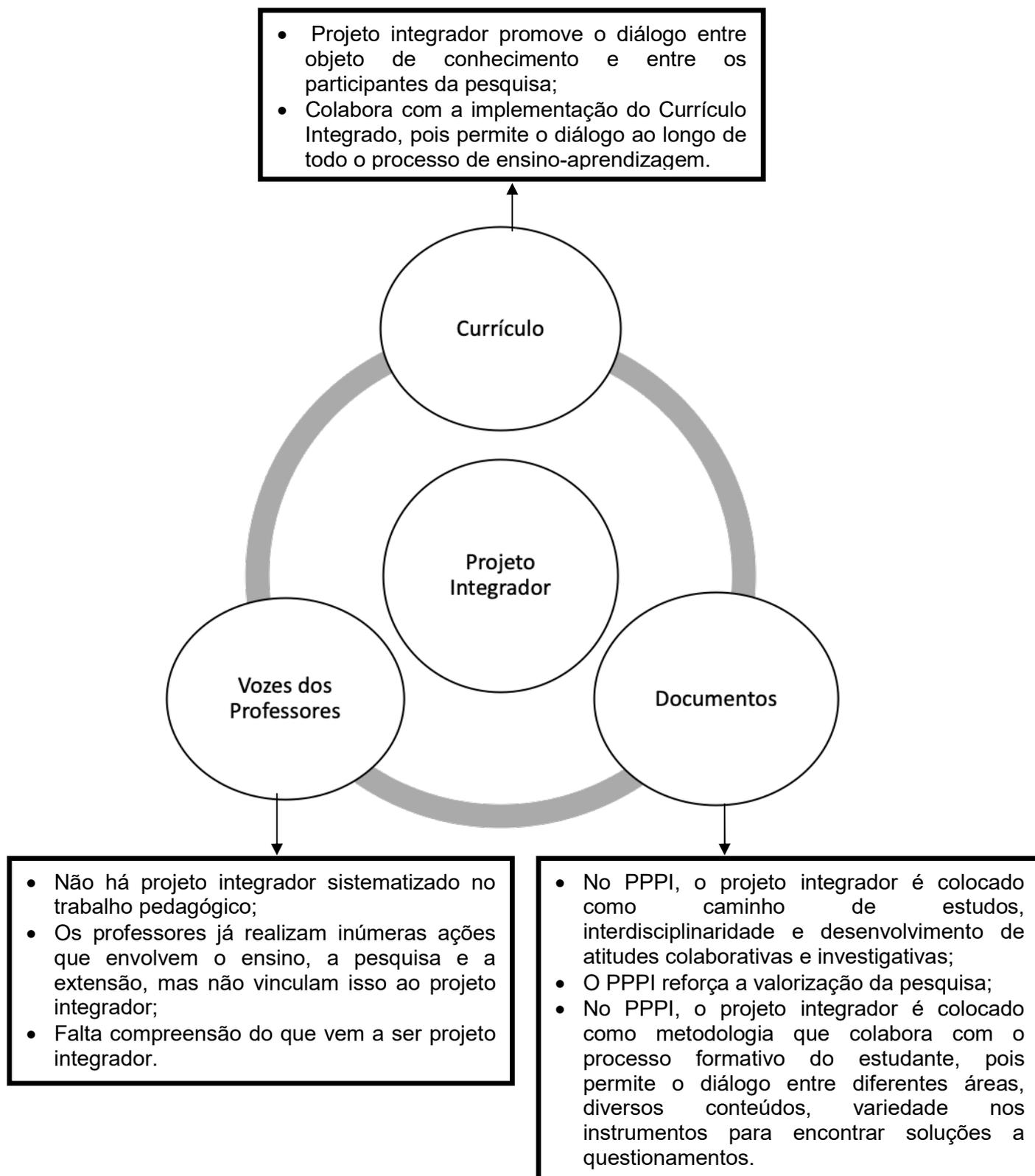
A realização de simpósios, semanas temáticas, mesas-redondas, entre outras possibilidades, permite a vivência de um projeto integrador sem que necessariamente todos estejam envolvidos no processo diretamente. A esse respeito, o PPPI-RN avigora que

o projeto integrador é uma metodologia que se torna valorosa diante da realidade contemporânea, uma vez que possibilita a construção de saberes sistematizados, com base em: diferentes áreas, diversos conteúdos específicos, instrumentos necessários para encontrar soluções a questionamentos formulados a partir de situações provenientes do processo de ensino e aprendizagem (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 60).

Provavelmente, a ausência de um projeto integrador sistematizado seja fruto da não percepção de que a pesquisa deve ser o princípio pedagógico das ações educativas realizadas em escolas que ofertam EPTNM na perspectiva da formação humana integral. Nessa dinâmica, os trabalhos que são desenvolvidos se distanciam da pesquisa e da sistematização em projetos integradores, além do não conhecimento do Projeto Político-Pedagógico Institucional que apresenta os aspectos metodológicos dos projetos integradores nos currículos.

Para melhor compreensão da categoria Projeto Integrador, sistematizamos a Figura 8, com vistas a resumir os apontamentos realizados.

Figura 8 – Síntese das análises da categoria Projeto Integrador



Fonte: Elaboração própria a partir das análises empreendidas em 2019.

Como sexta e última categoria, faremos as análises das Práticas Profissionais na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o propósito de entender a perspectiva das práticas profissionais e como os professores, de modo geral, percebem a Educação Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada.

A articulação entre teoria e prática se apresenta na EPTNM como um desafio no processo de formação dos futuros profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho. A vivência em situações de aprendizagem que possibilitem um aprofundamento da formação desse estudante é de fundamental importância para a complementação dos estudos para a ampliação de conhecimentos específicos que somente podem ser vivenciados em situações de práticas profissionais.

Compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem da EPTNM não pode se resumir apenas à teoria, visto que as práticas profissionais se configuram como momentos formativos essenciais para esses novos profissionais, o Projeto Político-Pedagógico Institucional aponta a necessidade de momentos dessas vivências na formação do estudante. Sobre esse aspecto, o PPPI-RN estabelece:

a prática profissional se constitui num conjunto de atitudes formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimento e do desenvolvimento de atividades próprias do exercício profissional, pois coloca o estudante em contato com a realidade do mundo do trabalho (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 60).

Nesse sentido, o PPPI-RN indica que a prática profissional faz parte do processo formativo do estudante e deve ser vivenciada no cotidiano escolar das instituições que ofertam EPTNM. A esse respeito, os professores P2 e P3, quando questionados, apresentaram algumas perspectivas com olhares diferenciados (Quadro 16).

Quadro 19 – Apontamentos sobre as Práticas Profissionais dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P1	Não apresentou nenhum ponto específico sobre práticas profissionais.
P2	Não, não tem. Eu acredito que não. O que vi de práticas profissionais desenvolvidas foi no ano passado com a antiga professora de Edificações, em que ela fazia algumas palestras e você tinha algumas atividades dentro de eletiva, mas eu não vejo ainda essa atividade sistematizada na disciplina, de modo que eles conseguissem fazer atividades voltadas para o seu curso, que ele conseguisse sair, por exemplo, um técnico de segurança que as atividades de área de linguagens estivessem voltadas para o seu curso de Segurança ou seu curso de Edificações.

Quadro 19 – Apontamentos sobre as Práticas Profissionais dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

P3	Eu percebo de maneira mais localizada as pontes de macarrão e professor de física e a professora das disciplinas de edificações, do professor de segurança do trabalho que eu falei também das questões das leis trabalhistas.
P4	Não apresentou nenhum ponto específico sobre práticas profissionais.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Os professores apontaram que as práticas pedagógicas do cotidiano da instituição não são levadas em consideração. Eles pouco percebem a presença das práticas profissionais, o que fica evidente quando não apresentam nenhum apontamento específico sobre a questão, caso de P1 e P4, e quando apontam que não tem, caso de P2 (2019). Provavelmente, essa situação se dá por não ficar claro quais as inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas que estão presentes no PPPI-RN (2018), como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, laboratórios, empresas pedagógicas, visitas técnicas, simulações etc.

As práticas profissionais desenvolvidas no decurso da formação ocorrem, entre outras, em laboratórios, incubadoras tecnológicas, projetos integradores, trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão, projetos de pesquisa; ainda, articuladas ao Programa Menor Aprendiz; em estágios obrigatórios ou não obrigatórios situados em fase, formato e regulamento definidos no projeto político-pedagógico do curso, devendo observar a Lei n. 11.788, de 25-09-2008. Essas práticas são acompanhadas por um ou grupo de professores, considerando que podem ocorrer em atividades interdisciplinares, como projetos integradores, de extensão ou de pesquisa e nesses casos, acompanhados e avaliados conjuntamente (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 73).

Esse olhar somente foi perceptível na fala de P3 (2019), ao relatar que percebe de maneira mais localizada, referindo-se a atividades realizadas que tentam aproximar os estudantes da perspectiva da teoria com a prática.

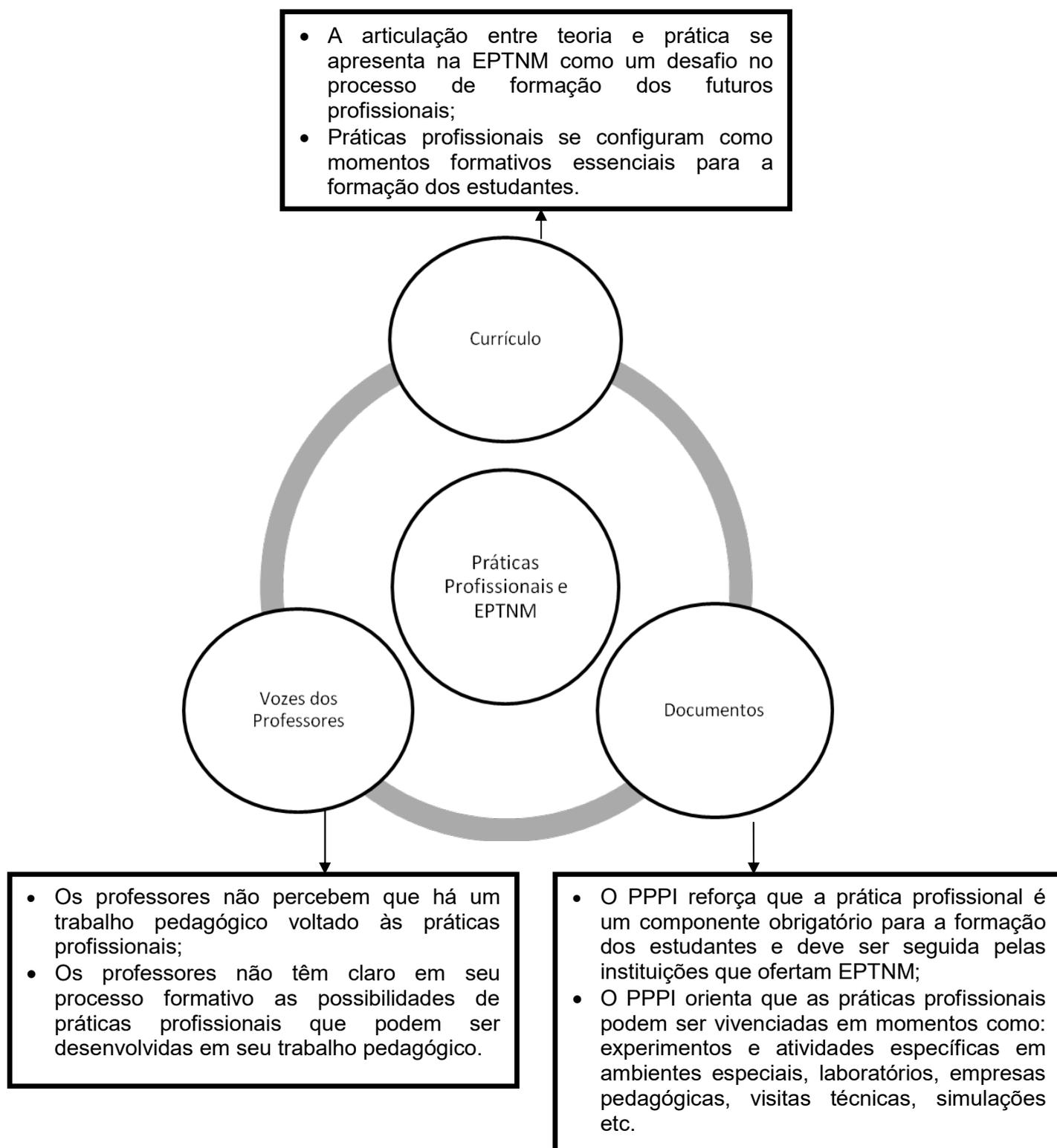
Faz-se necessário frisar que esse momento formativo é de fundamental importância para a formação integral dos estudantes que estão em um CEEP que oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada. Questionamos aos colaboradores quais as perspectivas que tinham sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada, com o propósito de compreendermos suas percepções e expectativas para o trabalho

que já está sendo realizado e que vão realizar. Sobre essa dimensão, a professora P4 relatou:

Pra pensar sobre isso, primeiro eu olho pra mim, né, como ser humano que também passei por um curso técnico alguns anos atrás e continuei na área da construção civil e como potiguar, né, que é meu estado, com os nossos suores, os nossos recursos investidos aqui e está devolvendo pra gente mesmo, e o nosso povo. Então quando o estado teve a oportunidade de disponibilizar esses cursos técnicos eu vi como uma grande oportunidade e colocando os pés aqui na escola eu vi que a gente tem uma infraestrutura muito boa, a gente tem salas climatizadas, a gente tem laboratório de informática, projetor multimídia. Agora quando a gente vai diretamente para a formação técnica temos as nossas questões a resolver ainda, mas como pessoa e profissional da área eu acredito que a gente pode contribuir para que esse menino tenha competência para encarar o mundo do trabalho, uma competência extra, digamos assim, a mais que ele teria se tivesse passando por uma escola de ensino regular que não ofereça o curso técnico pra ele, ele estaria se preparando para o Enem para entrar em uma universidade, mas o pouco mais afastado das possibilidades de escolhas que ele tem.

Nesse contexto, percebemos que a professora P4 se coloca na posição de quem já foi aluna do ensino médio e que nesse período fez o curso técnico e conseguiu construir um caminho formativo para a sua vida. Também se vê corresponsável pelo processo formativo dos estudantes em diferentes dimensões, pois esse processo, em sua percepção, precisa atender a dinâmicas diferenciadas de formação. Sintetizamos a categoria Práticas profissionais na Figura 9.

Figura 9 – Síntese das análises da categoria Práticas Profissionais



Fonte: Elaboração própria a partir das análises empreendidas em 2019.

Diante do que foi exposto, verificamos que a implementação do Currículo Integrado perpassa vários caminhos e ações que precisam ser fruto de movimento de reflexão permanente para colaborar com uma formação que visa à formação integral dos estudantes.

As categorias neste texto discutidas são pontos essenciais que suscitam um olhar diferenciado para a implementação de um currículo que visa à integração curricular. A formação docente, o Currículo Integrado e a interdisciplinaridade, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, o planejamento, o projeto integrador e as práticas profissionais são caminhos de diálogo para que o Currículo Integrado seja realidade nas instituições de ensino que ofertam EPTNM e se evidenciam em processo de consolidação na rede estadual de Ensino.

Apresentamos um panorama da implementação do Currículo Integrado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos com base nas vozes dos professores. Com essa percepção, foi possível identificar o olhar quanto à formação inicial e continuada para atuar na EPTNM no RN. Essa formação revelou-se fragilizada, uma vez que os movimentos iniciais de formação estavam voltados para atender a uma única dimensão do tipo de oferta do Ensino Médio nos CEEPs que atuam em tempo integral. Com isso, aspectos inerentes à EPTNM não fizeram parte da formação inicial desses profissionais.

A falta de preparação inicial para atuar em uma instituição que oferta EPTNM faz com que os docentes não tenham propriedade dos conceitos específicos que deveriam compor o seu fazer pedagógico, como, por exemplo: o Currículo Integrado, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, a própria formação continuada desses profissionais que atuam em uma instituição com características específicas, entre outros. Além disso, há a necessidade de observar em suas práticas pedagógicas: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, como elementos que possibilitam a formação humana integral dos estudantes.

Podemos destacar, também, que os professores entrevistados apresentam impressões sobre o que é Currículo Integrado e como implementá-lo no espaço escolar. Os professores entrevistados compreendem que o Currículo Integrado se faz por meio de inúmeras ações tanto da prática profissional quanto mediante intervenções de gestão e de organização curricular.

Os professores ressaltam a importância da interdisciplinaridade para a implementação do Currículo Integrado, vinculado a ela, e apresentam um olhar diferenciado para a flexibilização do currículo, bem como a necessidade de contextualizar o conhecimento. Nessa perspectiva, enfatizamos que ações de planejamento coletivo se mostram essenciais para que o Currículo Integrado se torne realidade no espaço escolar.

Além disso, é possível perceber que há uma dificuldade entre os professores de conseguirem gerenciar os elementos específicos da escola em tempo integral, que usa como base metodológica as orientações do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, com a escola que oferta a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em virtude da concepção de educação e os princípios subjacentes ao modelo pedagógico do ICE e os eixos estruturantes e princípios de uma formação humana integral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo Integrado se configura como caminho a ser percorrido por aqueles que se arriscam à sua feitura e têm, em sua essência, práticas de ensino, pesquisa e extensão que visam à formação integral dos sujeitos e embasam o seu fazer no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia. Nesse contexto, o estudo que foi discutido ao longo desta dissertação tinha por objetivo analisar o Currículo Integrado para a Educação Profissional do estado do Rio Grande do Norte e sua implementação proposta no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Nesse sentido, para compreendermos o Currículo Integrado que se apresenta na rede estadual, foi preciso sistematizarmos o nosso olhar em categorias de análise, a saber: Formação, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, o Princípio Educativo e o Princípio Pedagógico, Planejamento, Projeto Integrador, Práticas Profissionais e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dessa maneira, buscamos responder ao questionamento: Como foi implementado o Currículo Integrado na Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos?

Pontos que se cruzam e se complementam nesta análise nos levaram a concluir que o Currículo Integrado na Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos tem se configurado um processo de implementação ainda não consolidado.

Identificamos que a rede estadual dispõe de dois documentos para orientar o trabalho pedagógico nos CEEPs, quais sejam: o Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, organizado em Cadernos de Formação, e o Projeto Político-Pedagógico do Rio Grande do Norte (PPPI-RN). Ao analisarmos os documentos, foi constatado que há desencontro quanto a elementos que deveriam orientar a implementação do Currículo Integrado, o que dificulta a construção de uma identidade curricular para o CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, ponto destacado nas vozes dos professores que colocam em prática o currículo, verificando-se dificuldades no que tange aos desencontros conceituais dos dois documentos, de tempo/espço, de pessoas e de formação.

Esses desencontros chamam a atenção para outras questões específicas, como a capacitação para o trabalho com currículo integrado dos profissionais das

instituições de ensino, princípios pedagógico e educativo, a sistematização e reorganização da estrutura curricular dos cursos com a introdução do componente curricular projeto integrador como obrigatório no processo de formação e a destinação de momentos específicos para a sua sistematização, com carga-horária estabelecida para que professores realizem os projetos. Além disso, identifica-se a necessidade de haver momentos específicos de planejamento.

Ainda em relação a esse aspecto, creditamos a uma proposta substancial de capacitação de professores em longo prazo a possibilidade de efetivar as mudanças imprescindíveis. Além disso, existe uma dificuldade de alinhar as disciplinas que são ministradas durante os três anos de formação do estudante, tendo em vista que a SEEC/RN possui uma estrutura curricular que acata as orientações do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha, deixando de atender as orientações estabelecidas no próprio documento orientador do estado do Rio Grande do Norte para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A SEEC/RN assume que a oferta de EPTNM no RN deve ser na forma subsequente e articulada integrada ao Ensino Médio fundamentada nos princípios da formação omnilateral, salientando a indissociabilidade entre a o Ensino Médio e a formação técnica de forma integrada, com vistas a uma formação técnico-cidadã dos estudantes, pontos defendidos no PPPI-RN. Isso posto, questionamo-nos: Por que a necessidade de ter outro modelo pedagógico-curricular se as orientações do PPPI-RN já se apresentam suficientes para atender a EPTNM? Por que ter um modelo pedagógico-curricular que não dialoga com a proposta do PPPI-RN? Essas contradições nos levam a refletir: qual o lugar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Rio Grande do Norte? Estes questionamentos ensejam pesquisas futuras que podem ser desenvolvidas tendo por ponto de partida reflexões e resultados apresentados no texto dissertativo que encerramos.

O Modelo Pedagógico – Escola da Escolha do ICE não atende as demandas específicas da EPTNM, posto que suas orientações são pautadas para escolas que não ofertam essa modalidade de ensino, focando-se especificamente na efetivação do tempo integral. Seus princípios se embasam na dimensão para a preparação do estudante para ser autônomo, solidário e competente, reforçando a necessidade de autorregulação para atingir o seu projeto de vida, estimulando, mesmo que sutilmente, a competitividade e o individualismo, distanciando-se, assim, dos

princípios que envolvem o trabalho como princípio pedagógico e a pesquisa como princípio educativo.

Também destacamos que os processos formativos iniciais para atuar nos Centros Estaduais de Educação Profissional não atenderam às necessidades formativas da EPTNM, fragilizando, com isso, a construção da identidade da EPTNM no RN, o que não impossibilita a construção uma identidade marcada por especificidades regionais e resignificação.

Desse modo, as práticas pedagógicas dos professores do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos apresentam movimentos de reconstrução das orientações do Modelo Pedagógico – Escola da Escolha para atender a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada, demonstrando, com isso, que o movimento entre o currículo pretendido e o currículo implementado é vivo. Por conseguinte, apontam a necessidade de formação continuada para compreender esse movimento e se apropriar das bases epistemológicas para, assim, poder ressignificar suas práticas com base no Currículo Integrado.

Avigoramos que, ao longo de nossa pesquisa, a formação docente se apresentou como um dos principais elementos para que o Currículo Integrado na rede estadual se consolide. Nessa dimensão, é possível perceber que os professores sem uma formação continuada para atuar na EPTNM não têm clareza sobre aspectos específicos que influenciam em suas práticas pedagógicas.

Destacamos, que os demais profissionais, gestores, coordenadores pedagógicos e profissionais técnicos, que estão envolvidos nesse processo, também necessitam de formação continuada para poder conduzir as ações pedagógicas na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos. Logo, as formações continuadas que acontecem de forma pontual, por meio de encontros e seminários, não são suficientes para consolidar a atuação dos professores e demais profissionais na EPTNM, afinal, a construção do conhecimento se caracteriza como um processo cadenciado e que precisa de momentos permanentes de diálogo.

Essa dificuldade para a formação continuada dos professores para a EPTNM se configura como uma permanente situação na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil de modo geral. No entanto, é válido reforçar que essas barreiras precisam ser quebradas e os estados que passam a ofertar EPTNM na forma articulada integrada devem colocar como prioridade formações específicas

para os professores e equipes pedagógicas que atuam diretamente com a Educação Profissional e Tecnológica.

É possível completar que pontos como interdisciplinaridade, flexibilização curricular, projetos integradores e práticas profissionais se configuram como elementos de sistematização para a implementação do Currículo Integrado e que, no processo de ensino-aprendizagem, se expressam por meio do diálogo. Nesse entrosamento, constatamos que compreender o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico colabora com o processo de entendimento do que vem a ser uma formação com base no Currículo Integrado na perspectiva da politecnia/omnilateralidade.

O diálogo pedagógico no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos é garantido nas condições de planejamento coletivo, aspecto frisado pelos professores entrevistados, e se configura como momento essencial para que o movimento de interdisciplinaridade aconteça, sendo defendido como elemento decisivo para a implementação de um Currículo Integrado. Além disso, podemos ressaltar que a boa infraestrutura física também colabora com o fazer dos professores, apesar de alguns laboratórios ainda não terem sido montados.

Sendo assim, de acordo com os apontamentos obtidos nesta pesquisa, é possível perceber que o Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada na rede de ensino norte-rio-grandense ainda se encontra em processo de sistematização e que as práticas de ensino e vivências realizadas no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos expressam a necessidade de formação continuada dos profissionais envolvidos na formação dos estudantes na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, essa formação visa não apenas atender ao tempo integral, mas também busca ajustes na estrutura curricular e na consolidação da identidade que, de fato, expresse a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que o Rio Grande do Norte deseja ofertar à sua população.

Diante de todos os apontamentos realizados ao longo desta pesquisa, ainda nos inquietamos com alguns pontos, como, por exemplo, a necessidade de explorar a colaboração do componente eletivo para a implementação do Currículo Integrado, além de ouvir a perspectiva da implementação do Currículo Integrado a partir do olhar dos discentes da EPTNM. Ainda, aprofundar discussões no que diz respeito à estrutura curricular em nível de comparação com outras instituições de ensino que

ofertam EPTNM no RN e em outros estados, caminhos que serão seguidos em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ALTHUSSER, Louis. Os aparelhos ideológicos de Estado. In: ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, [1985?]. p. 41-52.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOLETIM INFORMATIVO DA SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SEEC/RN Volume 1/ 06 de junho de 2019/ Edição 1.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.)> Acesso em 03 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE\\_CEB-06\\_2012.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/-/site/inicio>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm)>. Acesso em: 31 maio 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

COLL, César. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 14).

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. Pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais... Novo Governo. Novas Políticas?** CD-ROOM, 2003. v. 1, p.1-14.

HENRIQUE, Ana Henrique Siqueira; NASCIMENTO, José Matheus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, ano 31, v. 4, p. 63-76, jul. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>> Acesso em: 20 de dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/11>> Acesso em: 20 de dez. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Entrevista. **RECEI Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 05, jul. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/NINHO/Downloads/1959-5256-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NINHO/Downloads/1959-5256-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: Acesso em: 20 de dez. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. P. 1-14.

MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/estudantes.jsf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11. ed. São Paulo, Cortez, 2009. p. 7-37.

MORGADO, José Carlos. Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto, 2000. p. 167-183.

NASCIMENTO, Maria Nogueira; SILVA, José Moisés Nunes. Políticas para Educação Profissional: o programa Brasil Profissionalizado em cena. In: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional, 1. **Anais...** Natal/RN, 2017. P. 1-14.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira. **Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte**: desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 405-427, set. 2002.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 154-175 p.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <<http://200.189.113.133/det/arquivos/File/TEXTOS/Concepcaodo-ensino-medio-integrado-MARISE-RAMOS.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RAMOS, Marise. Trabalho e Educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.p. 23-40. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Plano Institucional**: Educação Profissional da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Plano Estadual de Educação – Versão Preliminar**, Natal, RN, 2015b. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000072455.PDF>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras

providências. Natal, RN, 2016. Disponível em: <[http://www.al.rn.gov.br/portal/\\_ups/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf](http://www.al.rn.gov.br/portal/_ups/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI)**. Natal, RN, 2018. Disponível em: <<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000190575.PDF>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Estruturas curriculares**. Natal, RN, 2018b. Disponível em: <<http://www.ceasa.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=169240&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>>. Acesso em: 20 maio 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Relatório de Gestão**, Natal, RN, 2018c. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000191184.PDF>. Acesso em: 31 maio 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 01/2015/CEE/CEB/SEEC/RN**, de 11 de fevereiro de 2015. Estabelece Normas para a Educação Profissional no Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Contrato de Serviço de Consultoria. N° Contrato RN Sustentável 080/2016 - ID 73, de 25 de agosto de 2016**. Natal, RN, 2016. Disponível em: <<http://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/5d46858ac7698324317268d262acab72.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TAVARES, Andrezza Maria *et al.* Educação Profissional e Currículo Integrado a partir de eixos estruturantes no Ensino Médio. In: MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016. 165-182 p.

GLOSSÁRIO DE TERMINOLOGIA CURRICULAR. Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE) e pela Representação da UNESCO no Brasil.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em:

<[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)>. Acesso em: 31 maio 2020.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.p. 161-166.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha.** 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016a.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** conceitos. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016b.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** instrumentos e rotinas. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016c.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – práticas educativas. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016d.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** princípios educacionais.2. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016e.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Tecnologia de Gestão Educacional:** princípios e conceitos, liderança servidora e motivação, planejamento e operacionalização. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016f.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares, Ensino Médio. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016g.

**ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DR. RUY PEREIRA DOS SANTOS**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS NATAL CENTRAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Caro professor (a)/coordenador(a) de área,

Temos o prazer de convidá-lo(a) a colaborar com a nossa pesquisa que resultará na Dissertação de Mestrado, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa Formação de Professores para a Educação Profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGP, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, que tem por título A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOUTOR RUY PEREIRA DOS SANTOS.

Nosso objetivo é analisar o Currículo Integrado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do estado do Rio Grande do Norte e sua implementação proposta no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Pedimos que leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir e, caso concorde com o seu teor, responda ao questionário.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Participantes da pesquisa: Coordenadores de área e docentes dos Centros Estaduais de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, localizado no município de São Gonçalo do Amarante, no Estado do Rio Grande do Norte.
2. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, você fornecerá informações ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e a pesquisadora por meio de entrevista semi-estruturada, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas, as quais serão registradas em gravação de voz e, posteriormente, transcritas e enviadas para a aprovação. Você tem a liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da

pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre o estudo por meio do correio eletrônico: roseaneidalino@gmail.com.

3. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O questionário é anônimo, de forma que você não deve se identificar. **Caso os pesquisadores decidam utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta de qualquer entrevistado, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras, números ou codinomes.**

1. Em qual Centro Estadual de Educação Profissional você atua?
2. Qual a cargo/função que desempenha no CEEP?
3. Qual a sua graduação?
4. Especifique o curso de formação inicial: \_\_\_\_\_
5. Em que instituição de ensino concluiu seu curso superior?
6. Você tem curso pós-graduação? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o nome do Curso? Em qual instituição?
7. Quanto tempo atua na Educação?
8. Quanto tempo está em sala de aula?
9. Já exerceu alguma função administrativa nas instituições em que atuou? Qual? Por quanto tempo?
10. Quanto tempo atua como docente/coordenador de área na Educação Profissional Técnica?
11. Quantas disciplinas você ministra no CEEP?
12. Quais disciplinas você ministra?
13. Teve formação específica para atuar no CEEP? Como foi essa formação?
14. Você teve formação inicial específica para atuar na EPTNM?
15. Nesse tempo de atuação no CEEP participou de formação continuada para atuar na EPTNM?
16. Teve acesso ao Projeto Político-Pedagógico Institucional?

17. Para você, o que é Currículo? O que você entende por Currículo Integrado? Você acha que o currículo de nossa escola colabora para uma formação humana integral?
18. Qual (quais) princípio(s) educativo(s) embasa(m) o seu trabalho pedagógico?
14. Assinale os princípios pedagógicos que embasa a sua prática de ensino?
15. Como a interdisciplinaridade acontece no desenvolvimento do seu trabalho?
16. Como ocorre o planejamento pedagógico na sua rotina escolar?
17. Você faz uso de algum instrumento para organizar o planejamento?
18. Como você avalia seus alunos?
19. Você faz alguma avaliação da sua prática?
20. Em sua opinião acontece projeto integrador no CEEP? De que forma?
21. Acontecem atividades de prática profissional na instituição em que você atua?
22. Para você, o que é de Educação Profissional e Tecnológica?
23. Com base nas suas concepções como pode ser implementado o Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?
24. Em quais situações do trabalho pedagógico você acha que há integração curricular?