UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÁDSON FÁBIO DE ARAÚJO MARQUES

As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA - Campus Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

JÁDSON FÁBIO DE ARAÚJO MARQUES

As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – Campus Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Dra. Tatyanne Gomes Marques.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

M318p

Marques, Jádson Fábio de Araújo.

As práticas profissionais articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – Campus Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica. / Jádson Fábio de Araújo Marques, 2023.

144f.

Orientador (a): Drª. Tatyanne Gomes Marques.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 104 – 118.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Integração curricular. 3. Prática Profissional Articuladora. 4. Instituto Federal – Brumado – Ba. I. Marques, Tatyanne Gomes. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. II I.T.

CDD 373

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

JÁDSON FÁBIO DE ARAÚJO MARQUES

As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – *Campus* Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Pública Educacional

Data de aprovação: 10 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Tatyanne Gomes Marques (Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza – Avaliador Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) - *Campus* Ceres

_____

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes – Avaliador Interno
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Documento assinado eletronicamente por **Tatyanne Gomes Marques**, **Diretora**, em 16/02/2023, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014.

Documento assinado eletronicamente por **Cláudio Pinto Nunes**, **Coordenador**, em 16/02/2023, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00062212417** e o código CRC **B3DF451E**.

Referência: Processo nº 074.7753.2023.0003690-35 SEI nº 00062212417

Documento assinado digitalmente
JOSE CARLOS MOREIRA DE SOUZA
Data: 16/02/2023 13:05:35-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

AGRADECIMENTOS

O período do mestrado coincidiu com um dos piores dramas da história recente mundial, que foi a pandemia de COVID-19. Ao tempo que convivíamos com o flagelo e suas consequências, tivemos de nos adaptar a novas realidades, como o distanciamento social e a adaptação das atividades laborais e educacionais para o meio virtual. Neste cenário caótico, o que nos deu força para a superação das dificuldades e a concretização do objetivo almejado foram os laços sociais provenientes de pessoas que nos circundam, sejam elas nos espaços familiares ou institucionais.

Neste sentido, quero direcionar os agradecimentos para pessoas que, de alguma forma, deram sua contribuição para o alcance desta etapa que não é fim, mas meio de crescimento, e que se espera que não esteja restrito aos aspectos individuais. Primeiramente, agradeço a minha orientadora, Dra. Tatyanne Gomes Marques, que, de forma afetuosa e compreensiva, construiu junto comigo este trabalho, conduzindo-me pelos caminhos da ética e da ciência, preservando a autonomia necessária para a conclusão dos objetivos.

Agradeço aos membros da banca, Dr. Cláudio Pinto Nunes e Dr. José Carlos Moreira de Souza, não só pelas contribuições que engrandeceram este trabalho, mas principalmente por seus exemplos de profissionalismo e de humanidade. Aos professores e colegas do PPGED e DIFORT, pois cada um tem sua parcela de contribuição neste processo.

Congratulo toda equipe de gestores e colegas do IFBA – Campus Brumado, que não somente permitiram e contribuíram para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida no Campus, mas também possibilitaram que usufruísse de afastamento em parte desta etapa, tornando-a menos exaustiva e, consequentemente, dando mais qualidade ao trabalho.

Agradeço à minha esposa e à minha filha pelo companheirismo e afeto. À minha mãe, Ana Lúcia e ao meu pai, Antonino, que na sua simplicidade e dedicação aos filhos sempre apoiou e contribuiu nas escolhas de vida, mesmo que, por vezes, os caminhos optados fossem desconhecidos por si. Às minhas irmãs, Dayane e Ane Késia, pelo apoio e confiança.

Sou grato pela vida e saúde, pela força e sabedoria para lidar com os desafios. À vista disso, agradeço ao Criador pelas bênçãos.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA – Campus Brumado, de modo a verificar se esta proposição curricular contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica. As bases metodológicas do estudo estão pautadas no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando-se da formação de categorias para refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações; contemplando o caráter histórico do ser social e o trabalho como elemento fundante e determinante da vida humana. A pesquisa utilizou-se de múltiplos instrumentos para coleta, análise e interpretação de dados de modo a atender aos objetivos da pesquisa a partir de uma concepção que visualiza a historicidade, contradições e outras categorias relacionadas ao objeto de trabalho. Pesquisa bibliográfica e pedidos de acesso à informação foram empregados para conhecer o contexto da integração curricular no EMI no âmbito dos IFs, enquanto aplicação de questionários e entrevistas serviram para traçar o perfil profissional de docentes, descrever o histórico e atributos das PPAs em cursos da EPTNM do IFBA – Campus Brumado e registrar as percepções de gestores(as) e professores(as) sobre a proposta institucional para fortalecimento da articulação nos cursos integrados, bem como acerca da construção e realização de PPAs, procurando identificar os elementos que promovem ou dificultam o seu desenvolvimento na política curricular do campus. O estudo dos dados se relacionou com a análise qualitativa de conteúdo, empregando as técnicas de categorização e triangulação. Os resultados indicam que os IFs e seu currículo de EMI refletem um embate de projetos societários na organização do Estado brasileiro, que repercute na organização do ensino, marcado por uma disputa por hegemonia entre concepções educacionais progressistas e neoliberais. Denota-se que a PPA surge como uma alternativa à consolidação do EMI e da integração curricular, contudo enfrenta desafios que perpassam pela dificuldade de articulação entre as áreas do conhecimento, limitação de recursos humanos e materiais, insuficiência de formação inicial e continuada voltada para a interdisciplinaridade e o enfraquecimento de uma concepção de EMI de base humanístico-técnico-científica causado pelos recentes e constantes ataques que visam submeter a educação brasileira aos ditames neoliberais.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; integração curricular; Prática Profissional Articuladora; Instituto Federal.

ABSTRACT

This work aims to analyze the implementation of Articulating Professional Practices as a mandatory curricular component in the integrated courses of the IFBA – Campus Brumado, in order to verify whether this curricular proposition contributes to the promotion of an effectively integrated and articulated secondary education, consistent with an educational perspective based on humanistic-technical-scientific. The methodological bases of the study are founded on Historical-Dialectic Materialism, using the formation of categories to reflect the general and essential aspects of reality, its connections and relations; contemplating the historical character of the social being and work as a founding and determining element of human life. The research used multiple instruments for collecting, analyzing and interpreting data in order to meet the research objectives from a conception that visualizes historicity, contradictions and other categories that relate to the object of work. Bibliographical research and requests for access to information were used in order to know the context of curricular integration in the EMI within the IFs, while the application of questionnaires and interviews served to outline the professional profile of teachers, describe the history and attributes of the PPAs in EPTNM courses from IFBA – Campus Brumado and record the perceptions of managers and teachers about the institutional proposal to strengthen the articulation in integrated courses, as well as about the construction and implementation of PPAs, seeking to identify the elements that promote or hinder their development in the curricular policy of the *campus.* The data study was related to the qualitative content analysis, using the techniques of categorization and triangulation. The results indicate that the IFs and their Integrated Secondary Education curriculum reflect a clash of societal projects in the organization of the Brazilian State, which has repercussions on the organization of teaching, marked by a dispute for hegemony between progressive and neoliberal educational conceptions. It is noted that the PPA emerges as an alternative to the consolidation of the EMI and curricular integration, but it faces challenges that permeate the difficulty of articulation between the areas of knowledge, limitation of human and material resources, insufficiency of initial and continuing education focused on interdisciplinarity and the weakening of a humanistic-technical-scientific conception of EMI caused by recent and constant attacks aimed at subjecting Brazilian education to neoliberal ideas.

Keywords: Integrated High School; curriculum integration; Articulating Professional Practice; Federal Institute.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AENPE – Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONEP – Comissão de Nacional de Ética em Pesquisa

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DEPTNM – Departamento de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EPTNM-Formação – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IF SUDESTE MG – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IFAC – Instituto Federal do Acre

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFBAIANO – Instituto Federal Baiano

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFFar – Instituto Federal Farroupilha

IFGOIANO – Instituto Federal Goiano

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRO – Instituto Federal de Rondônia

IFS – Instituto Federal de Sergipe

IFTO – Instituto Federal do Tocantins

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

OPP – Orientação para a Prática Profissional e Pesquisa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PP – Prática Profissional

PPA – Prática Profissional Articuladora

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Prática Profissional Integrada

PPO – Prática Profissional Orientada

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PROEN – Pró-reitoria de Ensino

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

RAT – Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

RT – Retribuição por Titulação

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

TAE – Técnico Administrativos em Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Informática do IFBA – Campus Brumado..... 18

Figura 2 – Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Edificações do IFBA – Campus Brumado 20

Figura 3 – Distribuição geográfica das unidades do IFBA na Bahia 37

Figura 4 – Percentual de resposta aos pedidos de acesso à informação 49

Figura 5 – Ifs, por região, que informaram adotar PPI 50

Figura 6 – Distribuição dos trabalhos sobre Prática Profissional Integrada por tipo e ano 61

Figura 7 – Produção por tipo e lócus de pesquisa 62

Figura 8 – Região do Programa de Pós-graduação de teses e dissertações encontradas na BDTD pesquisando por "ensino médio integrado" AND "integração curricular"..... 67

Figura 9- Formação acadêmica dos docentes do IFBA – Campus Brumado 75

Figura 10 – Participação docente em projetos de PPA no Campus Brumado 80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de Teses e dissertações, por ano e IF, encontradas na BDTD pesquisando por "ensino médio integrado" AND "integração curricular" 67

LISTA QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas por descritor, ano e plataforma 57

Quadro 2 – Dissertações de mestrado com o descritor “Prática Profissional Integrada” encontradas no Google Acadêmico 63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ORGANIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO 24
3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA 33
3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO 33
3.2 LÓCUS DE PESQUISA: O IFBA – CAMPUS BRUMADO 36
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 38
3.3.1 Pesquisa documental 38
3.3.2 Pedidos de acesso à informação 39
3.3.3 Questionários 39
3.3.4 Entrevistas 40
3.3.5 Cuidados éticos 41
3.3.6 Análise e interpretação de dados 45
4 PANORAMA DAS PPAs NO IFs: PEDIDOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO E ESTADO DO CONHECIMENTO 47
4.1 PEDIDOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO 47
4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS IFS 54
5 AS PPAs COMO POLÍTICA CURRICULAR EM CURSOS INTEGRADOS DO IFBA – CAMPUS BRUMADO 71
5.1 PERFIL DOS(AS) DOCENTES DO IFBA – CAMPUS BRUMADO 71
5.2 RELAÇÃO DOS(AS) DOCENTES COM A PPA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR 78
5.3 PPA: TENSÕES, APROXIMAÇÕES E LIMITES À AÇÃO PEDAGÓGICA 84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
REFERÊNCIAS 104
APÊNDICE A – Questionário e seu respectivo TCLE 119
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada 127
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista) 128
APÊNDICE D – Teor do pedido de acesso à informação protocolado aos IFs 132
APÊNDICE E – Carta de anuência institucional 134
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/UESB 135
ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP IFBA 139

1 INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Instituída no âmbito do Sistema Federal de Ensino, atualmente é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (IFs), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Os IFs são, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), instituições pluricurriculares e multicampi, com especialidade na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais segmentos e modalidade da Educação Nacional, oferecendo os diferentes tipos de curso de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações. Entre suas obrigatoriedades legais está a garantia do mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente, na forma integrada[1]. Dados de 2021 da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)[2] indicam que o país conta com 38 IFs, sendo 602 unidades espalhadas por todas as regiões do país, número que representa 91,8% dos *campi* da Rede Federal. Além disso, os Institutos representam 93,7% das matrículas da rede, o que totaliza quase um milhão e meio de estudantes.

Concebidos como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, os IFs foram criados com objetivo de atender a necessidade de institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública (BRASIL, 2010). Sua concepção e diretrizes, de acordo com o documento citado, apoiam-se nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Fundamentam-se em

---

[1] De acordo com o artigo 36-C, I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação profissional técnica de nível médio articulada, além da forma concomitante será desenvolvida na forma integrada que é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

[2] A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

uma ação integrada e referenciada na ocupação e no desenvolvimento do território, que é entendido como lugar de vida, atuando no sentido do crescimento local e regional na perspectiva de construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal.

O desenho curricular do IFs (Idem, 2010) é pautado na flexibilidade para instituição de itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva, demonstrando, aqui, uma simbiose neste modelo com inserção de características de lógica neoliberal. O documento que traz as concepções e diretrizes dos IFs (Brasil, 2010) os concebe com um novo modelo em EPT e coloca a pesquisa como base educativa, sendo o trabalho visto como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas de educação profissional e tecnológica. A educação para o trabalho é tida como potencializadora do ser humano, além de almejar uma educação que firme o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura. Principiologicamente, esta educação deve estar voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente, com uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (BRASIL, 2010).

A oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), prioritariamente na forma de cursos integrados, é o primeiro objetivo dos IFs, conforme disposto em sua lei de criação. A EPTNM está estabelecida na Seção IV-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) e inclui desde as qualificações profissionais técnicas de nível médio, como saídas intermediárias, até a correspondente habilitação profissional do técnico de nível médio, bem como a sua especialização, a qual complementa profissionalmente o itinerário formativo planejado e oferecido pela instituição. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) - Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 6/2012, a finalidade de seus cursos é proporcionar ao/à estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

De acordo com a LDBEN 9394/1996, a EPTNM será desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio. Os cursos integrados, junto aos concomitantes, são as maneiras de articulação da EPTNM. A educação integrada é oferecida somente a quem já

tenha concluído o ensino fundamental, possibilitando a conclusão do ensino médio, como também uma habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino com uma única matrícula para cada aluno.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é um dos IFs que compõem a Rede Federal e tem como missão a promoção da formação do(a) cidadão(ã) histórico-crítico por meio do ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, tendo entre seus objetivos o desenvolvimento sustentável do país (IFBA, 2013). Em 2016, a Resolução n.º 30, de 24 de maio, aprovou a Instrução Normativa Pedagógica para a Reformulação Curricular da EPTNM, forma Integrada (IFBA, 2016), que determinou a imediata alteração curricular de cursos integrados e inseriu as Práticas Profissionais Articuladoras (PPAs) como modo de correlacionar conhecimentos da área básica e da área técnica, além de buscar a integração entre componentes curriculares destes cursos.

Com a determinação da reformulação curricular dos cursos integrados pela Resolução 30/2016, a PPA foi inserida como componente curricular obrigatório. Conforme a Instrução Normativa citada, a PPA deve ter coerência com o perfil profissional do(a) egresso(a) e com o itinerário formativo, com propósito de dar sequencialidade nas etapas formativas. Seu funcionamento requer o planejamento da organização curricular dos cursos técnicos, de modo a garantir espaço/tempo que possibilite a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação.

A PPA, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, tem como objetivo complementar se constituir em um espaço formativo por meio do qual se buscam estratégias e métodos que possibilitem, durante o itinerário formativo, a consolidação de princípios como a politecnia, a formação integral, omnilateralidade, interdisciplinaridade e integração dos núcleos da organização curricular[3]. É um componente formado por, no mínimo,

[3] Esta é uma concepção de educação pautada em uma formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo (CIAVATTA e RAMOS, 2011). Apoia-se no princípio da politecnia de Saviani (1989), tratando-se do domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo também como expoentes Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que definem o papel do 2° grau (atualmente denominado de Ensino Médio) como orientador para a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Contrapõe-se a uma "formação de ótica individualista, fragmentária - sequer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando o apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração" (FRIGOTTO, 2001). A concepção de politecnia associada à formação integrada, assim como da própria formação integrada, tem suas bases no pensamento de Marx, o qual compreende a educação orientada pela união entre ensino e trabalho, com necessidade de combinar a educação mental, corporal e tecnológica. Tal concepção envolve os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. É uma visão que se funda, ainda, no pensamento de Gramsci, que concebe a ideia de escola unitária

quatro disciplinas estruturantes. Sua carga horária deverá ter 5% do total do curso e, não havendo previsão de outras formas de prática profissional, este percentual sobe para 10% e deve compor a matriz curricular nos três anos de curso.

O projeto da PPA deve ser desenvolvido em equipe e sua metodologia pode ocorrer por meio de visitas técnicas, oficinas, projetos integradores, estudos de casos, experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, simulações, entre outras formas de integração previstas no projeto de PPA.

No curso Técnico Integrado de Informática do IFBA – Campus Brumado, a PPA tem por finalidade promover a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo norteadora da formação integrada e buscando aproximar a formação dos estudantes com o mundo do trabalho (IFBA BRUMADO, 2017a). A figura 1 apresenta a disposição da PPA na matriz curricular do curso, demonstrando sua presença nas três séries, com carga horária anual de 60 ou 80 h/a.

Figura 1 – Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Informática do IFBA – Campus Brumado

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	1ª Série			2ª Série			3ª Série			TOTAL	
			45 Minutos		Horas (60 min)	45 Minutos		Horas (60 min)	45 Minutos		Horas (60 min)	Horas Aula (45 min)	Horas (60 min)
			Aulas Semanais	Horas Aula Ano		Aulas Semanais	Horas Aula Ano		Aulas Semanais	Horas Aula Ano			
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Estrangeira - Inglês	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Língua Portuguesa	3	120	90	3	120	90	4	160	120	400	300
		Artes	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Educação Física	2	80	60		0	0		0	0	80	60
	CIÊNCIA DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
		Física	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
		Matemática	4	160	120	4	160	120	2	80	60	400	300
		Química	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	2	80	60	2	80	60		0	0	160	120
		História		0	0	2	80	60	2	80	60	160	120
		Sociologia	1	40	30	1	40	30	2	80	60	160	120
		Filosofia	1	40	30	1	40	30	2	80	60	160	120
	SUB-TOTAL		23	920	690	19	760	570	18	720	540	2400	1800
NÚCLEO POLITÉCNICO		* Lingua Estrangeira Espanhol / Libras		0	0		0	0	2	80	60	80	60
		Segurança Meio Ambiente e Saúde (SMS)		0	0		0	0	2	80	60	80	60
	SUB-TOTAL		0	0	0	0	0	0	4	160	120	160	120
NÚCLEO TECNOLÓGICO		Informática Básica	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Arquitetura de computadores	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Algoritmo e Lógica de Programação	4	160	120		0	0		0	0	160	120
		Programação Web I	3	120	90		0	0		0	0	120	90
		Linguagem de Programação I	-	0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Montagem e Manutenção de Computadores		0	0	4	160	120		0	0	160	120
		Programação Web II		0	0	3	120	90		0	0	120	90
		Gestão e Empreendedorismo		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Banco de Dados		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Inglês Aplicado		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Redes de Computadores		0	0		0	0	3	120	90	120	90
		Analise e projeto de sistemas		0	0		0	0	2	80	60	80	60
		Linguagem de Programação II		0	0		0	0	4	160	120	160	120
		Topicos Especiais de Informática		0	0		0	0	2	80	60	80	60
		Metodologia do Trabalho científico		0	0		0	0	1	40	30	40	30
		PPA	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	SUB-TOTAL		13	520	390	17	680	510	14	560	420	1760	1320
TOTAIS		Carga Horária Semanal	36			36			36				
		Disciplinas/Ano	15			15			15				
		Carga Horária Total	1080			1080			1080				3240
		ESTÁGIO OU TCC							180				
		Carga Horária Total + Estágio ou TCC	1080			1080			1080				3420

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado (IFBA BRUMADO, 2017a).

ou de formação humanista, ou de cultura geral, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual (FERRETI, 2009).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de informática sugere que na primeira série os componentes curriculares estruturantes da PPA sejam dois do núcleo básico (Língua Portuguesa e Matemática) e dois do núcleo tecnológico (Algoritmo e Lógica de Programação e Programação Web I), com dedicação de 15 h para a PPA por disciplina. Na segunda série a PPA passa a ser composta por seis componentes, sendo Química do núcleo básico e os demais do núcleo tecnológico (Linguagem de Programação I; Programação Web II; Montagem e Manutenção; Banco de Dados; e Gestão e Empreendedorismo) com reserva de 10 h para cada. No último ano, a divisão é feita entre dois componentes do núcleo básico (Sociologia e Filosofia – 10 h cada) e três do núcleo tecnológico (Linguagem de Programação II – 15 h; Tópicos Avançados de Informática – 15 h; e Redes de Computadores – 10 h).

Ressalta-se que a sugestão de componentes estruturantes presente no PPC de Informática não está sendo acatada pelo Campus. Isto porque a organização da PPA geralmente é feita de acordo com a distribuição de carga horária dos(as) docentes no decorrer do ano letivo e a falta de professores(as) em determinadas áreas bem como a sobrecarga de outros(as) tem acarretado no desenho das PPAs a partir da disponibilidade de horário dos(as) docentes, principalmente.

A figura 2 apresenta a matriz curricular do curso Técnico em Edificações integrado, demonstrando que a organização da PPA é igual ao curso de Informática, tanto no que se refere à distribuição entre as séries, como a sua carga horária. A consulta ao PPC do curso (IFBA BRUMADO, 2017b), revelou que o tópico que caracteriza a PPA tem o texto idêntico ao PPC do curso de Informática, trazendo as mesmas finalidades, distribuição entre as séries e cargas horárias.

Figura 2 – Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Edificações do IFBA – Campus Brumado

NÚCLEOS		DISCIPLINAS	1ª Série			2ª Série			3ª Série			TOTAL	
			45 Minutos		Horas (60 min)	45 Minutos		Horas (60 min)	45 Minutos		Horas (60 min)	Horas Aula (45 min)	Horas (60 min)
			Aulas Semanais	Horas Aula Ano		Aulas Semanais	Horas Aula Ano		Aulas Semanais	Horas Aula Ano			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Estrangeira - Inglês	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Artes	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Educação Física	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Língua Portuguesa	3	120	90	3	120	90	4	160	120	400	300
	CIÊNCIA DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
		Física	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
		Matemática	4	160	120	4	160	120	2	80	60	400	300
		Química	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	2	80	60	2	80	60		0	0	160	120
		Sociologia	1	40	30	1	40	30	2	80	60	160	120
		Filosofia	1	40	30	1	40	30	2	80	60	160	120
		História		0	0	2	80	60	2	80	60	160	120
	SUB-TOTAL		23	920	690	19	760	570	18	720	540	2400	1800
NÚCLEO POLITÉCNICO		Segurança, Meio Ambiente e Saúde		0	0		0	0	2	80	60	80	60
		Informática Básica	2	80	60		0	0		0	0	80	60
		Optativa (Libras/Espanhol)		0	0	2	80	60		0	0	80	60
	SUB-TOTAL		2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
NÚCLEO TECNOLÓGICO		Desenho Técnico-Geométrico	3	120	90		0	0		0	0	120	90
		Materiais de Construção	3	120	90		0	0		0	0	120	90
		Mecânica dos Solos		0	0		0	0	3	120	90	120	90
		Construção Civil I	3	120	90		0	0		0	0	120	90
		Sistemas Prediais Hidrossanitários		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Desenho Auxiliado por Computador		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Estabilidade		0	0		0	0	3	120	90	120	90
		Sistemas Prediais Elétricos e de Segurança		0	0		0	0	2	80	60	80	60
		Orçamento e Licenciamento de Obras		0	0		0	0	2	80	60	80	60
		Desenho Arquitetônico		0	0		0	0	4	160	120	160	120
		Topografia		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		Metodologia da Pesquisa Científica		0	0		0	0	1	40	30	40	30
		Construção Civil II		0	0	2	80	60		0		80	60
		Organização, Normas e Qualidade		0	0	2	80	60		0	0	80	60
		PPA	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	SUB-TOTAL		11	440	330	12	480	360	17	680	510	1600	1200
TOTAIS		Carga Horária Semanal	36			33			37				
		Disciplinas/Ano	15			15			15				
		Carga Horária Total	1080			990			1110				3180
		ESTÁGIO OU TCC							180				
		Carga Horária Total + Estágio ou TCC	1080			990			1110				3360

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado (IFBA BRUMADO, 2017a)

O que diferencia o tópico sobre PPA nos PPCs de Informática e Edificações é somente a sugestão de composição dos componentes estruturantes, que se dá no curso de Edificações da seguinte forma: na primeira série aconselha-se que a PPA seja composta por três componentes do núcleo básico (Química; Língua Portuguesa e Matemática) e dois do núcleo tecnológico (Materiais de Construção e Noções de Desenho Técnico); a PPA do segundo ano seria formada por Física e Matemática (Núcleo Básico); Construção civil e Sistemas Prediais Hidrossanitários (núcleo tecnológico) e Segurança, Meio Ambiente e Saúde (núcleo politécnico); na terceira série a formação da PPA dar-se-ia através de Física e História (núcleo básico) e Sistemas Prediais Elétricos e de Segurança, Orçamento e Licenciamento de Obras, Desenho Arquitetônico (núcleo tecnológico). Nas três séries, cada componente teria 12 h disponíveis.

Quando se trata de alterações em processos educativos, como é o caso da implementação da PPA no IFBA, um aspecto que certamente se sobressairia é a questão da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Nunes (2019, p. 21, tradução nossa) indica que são várias as mudanças sociais, como o desenvolvimento tecnológico e econômico, que afetam a vida geral das pessoas, atingindo também a dinâmica da escola e fazem com que o(a) professor(a) precise de uma formação adequada para tais mudanças[4]. Assim, partiu-se do pressuposto de que esta questão surgiria a partir do campo empírico, pois os resultados proporcionados por alterações curriculares, geralmente têm relação direta com a política de formação docente das instituições.

A Meta 15, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), foi instaurada com objetivo de garantir uma política nacional de formação dos(as) profissionais de educação que possibilite a formação pedagógica aos/às trabalhadores(as) em educação, principalmente docentes (BRASIL, 2014). No IFBA, ao buscar atingir o propósito da meta e formar profissionais direcionados à sua missão institucional, criou-se, em 2017, o curso de licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, tendo como público-alvo o(a) professor(a) não licenciado(a), habilitando o(a) egresso(a) para a docência na área de sua formação inicial (Bacharelado ou Curso Superior em Tecnologia).

À época da criação da licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, o IFBA contava com 52% de seus(suas) professores(as) graduados(as) apenas em cursos de bacharelado, sem qualquer formação na área de educação. Em Brumado, cidade do sudoeste baiano onde se localiza o Campus Brumado do IFBA, de um total de dezesseis professores(as), somente dois eram licenciados (IFBA, 2017). Para além da análise exclusiva da inserção da PPA como componente curricular, é preciso que os estudos destas reformulações estejam interligados com o acompanhamento das ações de formação inicial e continuada da Instituição, buscando identificar como a sua presença (ou ausência) se relaciona com a estruturação curricular dos cursos. Este não é o objetivo da pesquisa, mas é um elemento que não pode ser desvencilhado da análise dos resultados.

Na proposta de cursos integrados do IFBA, a articulação entre as áreas de conhecimento é um princípio fundamental. Historicamente, o trabalho interdisciplinar é concebido como uma problemática presente no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ferreira (2015, p. 18) aponta que os docentes não estão habituados a trabalhar de modo interdisciplinar, pois essa forma de atuação desacomoda, exige esforço, diálogo e, sobretudo, a humildade de perceber a

[4] "Hay diversos cambios sociales, como desarrollo tecnológico, económico. (...) Estos cambios que interfieren en la vida general de las personas, interfieren también una dinámica de la escuela y ellos hacen que el profesor necesite la formación adecuada para tales cambios" (NUNES, 2019, p.21).

equivalência de importância de cada área de conhecimento na formação do indivíduo. Esta realidade pode advir, principalmente, da limitação na formação profissional que abranja os princípios regentes da Instituição e de seus cursos.

Esta problemática, no contexto do IFBA, pode ser intensificada pelo grande número de bacharéis sem formação pedagógica e falta de formação continuada que permita o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Para exemplificação, as PPAs foram inseridas obrigatoriamente para suprir a necessidade de articulação em cursos que deveriam ser articulados por natureza, visto que são integrados. Logo, há uma percepção de que o componente foi criado para suprir uma lacuna articulatória, possivelmente criada por falta de formação específica dos(as) profissionais de educação da instituição para realizar essa forma de trabalho; pela falta de compreensão da proposta; e/ou não participação na sua elaboração.

Ao focalizar a realidade dos Institutos Federais no que se refere à política curricular, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: Quais os fundamentos e desafios da inserção das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA – Campus Brumado?

Desta questão principal surgem questionamentos secundários, como: a inserção de Práticas Profissionais Articuladoras como componente obrigatório nos cursos integrados é uma ferramenta efetiva de articulação ou integração curricular? Quais são os elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento desta política no IFBA – Campus Brumado?

Assim sendo, esta pesquisa objetiva analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA – Campus Brumado, verificando se esta proposição curricular contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica.

Especificamente, objetiva-se descrever como ocorreu a inserção de Práticas Profissionais Articuladoras como componente obrigatório nos cursos integrados no IFBA; conhecer o perfil profissional de docentes que atuam em cursos da EPTNM do IFBA – Campus Brumado; registrar as percepções da gestão e docentes sobre a proposta institucional para fortalecimento da articulação nos cursos integrados, bem como acerca de sua construção e realização no âmbito local; e identificar os elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento das PPAs na política curricular no IFBA – Campus Brumado.

A relevância da pesquisa está na possibilidade de se debruçar sobre a gestão da política institucional de integração curricular, analisando de forma pormenorizada os fundamentos e desafios da inserção das PPAs como componente obrigatório nos cursos integrados do IFBA –

Campus Brumado. Este estudo permite uma conexão com a totalidade da articulação/integração curricular do Ensino Médio Integrado (EMI), pois a PPA é uma realidade que se estende aos demais *campi* do IFBA. Assim, outros Institutos da Rede Federal podem adotar iniciativas similares. O trabalho permite que seu resultado possa ser base para avaliação de processos institucionais e fundamentação de políticas de formação inicial e continuada de servidores(as), aperfeiçoando o trabalho pedagógico desenvolvido e a qualidade dos cursos ofertados.

O desenvolvimento da pesquisa contribuiu diretamente na qualificação do quadro técnico pedagógico do Campus Brumado, visto que o proponente faz parte da equipe, atuando diretamente na coordenação pedagógica. Entre suas funções, estão o planejamento, a orientação, a supervisão e a avaliação dessas atividades, visando assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. A qualificação foi um elemento de fortalecimento desse trabalho, pois a inserção de pesquisa qualificada com foco direto na avaliação do desenvolvimento das atividades dos cursos no IFBA – Campus Brumado, supre uma carência de formação relacionada à EPT que não foi contemplada nas formações inicial e continuada do pesquisador, que é licenciado em Geografia, bacharel em Direito e especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia.

Particularmente, a incursão na temática investigada proporcionou ao investigador um significativo amadurecimento intelectual, pois a academia ofereceu a possibilidade de especialização teórica, convivência com intelectuais renomados, participação em grupos de pesquisa e atividades em outras universidades nacionais e internacionais, convivência com colegas de múltiplas áreas do conhecimento e campos educacionais. Além disso, oportunizou e incentivou a publicação de trabalhos, principalmente, a partir da construção compartilhada de livros e contatos com periódicos científicos, prática incomum antes de ingressar na Pós-graduação.

A expectativa é de que o desfecho deste trabalho possa contribuir com a consolidação da educação integrada e integral e possibilitar que gestores(as) educacionais, academia, professores(as), técnicos(as) e demais interessados tenham acesso à avaliação de experiências que buscam vincular, de forma efetiva, a formação dos(as) profissionais de educação com os princípios que regem a EPTNM, com utilização da pesquisa como princípio e a articulação curricular como ferramenta de labor educativo.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E ORGANIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Para compreender como as políticas públicas educacionais são gestadas e efetivadas, é fundamental que se entenda que elas não se deslocam da historicidade, da disposição política, da divisão social em classes e do arranjo dos modos de produção de determinada sociedade. Neste contexto, a percepção de como o Estado se organiza permite vislumbrar a interconexão entre estes elementos. Ianni (1980), ao fazer uma leitura de Marx, indica que ele concebe o Estado sobre dimensões políticas e econômicas, compreendendo-o como uma expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo, sendo, em última instância, um órgão da classe dominante.

Ao analisar a composição do Estado em uma perspectiva marxista, não se pode desvincular o papel da sociedade civil em sua organização e de reconhecer a relevância de Gramsci e sua teoria do Estado ampliado. Esse intelectual descreve a existência de "aparelhos privados de hegemonia" (COUTINHO, 1992), que são organismos de participação política de adesão voluntária, portadores materiais da figura social da hegemonia. É uma concepção que percebe o Estado como equilíbrio entre sociedade política (Estado em sentido estrito) e sociedade civil (conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias).

Outrossim, a divisão em classes sociais é sustentáculo para a existência do Estado como o concebemos. Coutinho (1992, p. 74) indica que:

> A Gênese do Estado reside na divisão da sociedade em classes, razão por que ele só existe quando e enquanto existir essa divisão (que decorre, por sua vez, das relações sociais de produção); e a função do Estado é precisamente a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses comuns de uma classe particular se imponham como o interesse geral da sociedade.

A organização do Estado é dotada de contradições sendo que, nas suas estruturas, não há uma exclusividade de classe que o controla arbitrariamente. Esta afirmação parte de uma concepção de Estado baseada nas ideias de Poulantzas que o define como uma condensação de relações, que é "material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes" (POULANTZAS, 1985, p. 148). Estas disputas de classe ficam visíveis nos embates ideológicos em torno da criação de políticas públicas, quando se evidenciam contradições e necessidade de conciliação de interesses divergentes em favor de sua efetivação.

A sociedade brasileira, em sua estrutura capitalista, tem como principal característica um capitalismo dependente que gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o

subdesenvolvimento social, cultural e político, sendo, portanto, de desenvolvimento desigual e combinado (FERNANDES, 1975). Nesse sentido, Oliveira (2003) cria uma metáfora para caracterizá-la, denominando-a de ornitorrinco capitalista, que se dá por uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. Frigotto (2018), a partir desta metáfora, indica que o ornitorrinco é um monstrengo social que produz a miséria e alimenta-se dela.

A disputa pela hegemonia do controle do Estado no Brasil, principalmente após o período de industrialização do início do século XX, é marcada por um duelo entre uma concepção de Estado apoiada no nacional-desenvolvimentismo e outra caracterizada pelo capitalismo dependente, formando períodos de desenvolvimento nacionalista e períodos de desenvolvimento dependente e associado (IANNI, 2009).

As políticas educacionais não se descolam desta organização capitalista do Estado brasileiro, sendo gestadas e implementadas de acordo com a hegemonia de poder vigente à época de sua concepção. Ramos (2014, p. 14) aponta que a história da educação no Brasil e a respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional, o que evidencia a indissociabilidade da política educacional brasileira do contexto político e econômico.

A Educação Profissional, enquanto política pública, é marcada por uma dualidade histórica e pelo embate entre o capitalismo dependente e o projeto de desenvolvimento nacional. Esta dualidade está representada por uma função de reprodução de classes da educação (MOURA, 2008), onde a educação profissional tem um caráter mais instrumental, voltada aos/às filhos(as) da classe trabalhadora e servindo à formação de mão de obra, enquanto a educação básica, de caráter mais propedêutico, é dirigida à formação das elites.

Esta dualidade e embate entre capitalismo dependente e o projeto de desenvolvimento nacional se evidenciam nas disputas em torno da formação das políticas públicas de educação, mediante seu instrumental legislativo, documentos de referência, decretos e resoluções, bem como em suas efetivações.

Este processo fica em destaque principalmente a partir dos anos 1990, quando a educação assume centralidade no debate político. Peroni (2003) afirma que as mudanças ocorridas na política educacional deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado, que decorre do processo de redemocratização e da reforma constituinte de 1988. Sobre as políticas sociais dos anos 1990, Ferreti e Silva Júnior (2000, p. 62) afirmam que as políticas públicas formuladas para a área social não são políticas sociais,

mas econômicas, em geral, assemelhadas às sugeridas por conhecidos organismos multilaterais, o que evidencia a dependência do governo brasileiro na formulação das políticas educacionais.

Essas transformações são fundamentadas em uma concepção de Estado por meio da qual prevalece o neoliberalismo como ideologia, tendo como principais características o estímulo à competição, à estratégia da privatização, da publicização e terceirização, desvinculando a responsabilidade estatal direta pelo desenvolvimento econômico e social. Assim, o Estado assume o papel de promotor e regulador das políticas públicas. A educação passa a ser vista como forma de propriedade pública não-estatal, porém com financiamento público (PERONI, 2003).

No contexto neoliberal e de capitalismo dependente, Frigotto (2001) aponta uma perspectiva conformista da educação, principalmente, a profissional. Os projetos do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na LDBEN e nos pareceres e portarias que a regulamentam indicam:

> Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero "empregável" disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Essa perspectiva educacional é evidenciada principalmente por propostas curriculares que mantêm a dualidade entre o ensino técnico e propedêutico, em contraposição à necessidade de uma política educacional que expresse uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Esta concepção é apoiada no princípio da politecnia (SAVIANI,1989), que trata do domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

A concepção de educação unitária, omnilateral e politécnica tem também como expoentes Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que definem o papel do ensino médio como orientador para a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Acredita-se que o horizonte que deve fundamentar a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (SAVIANI, 2007, p. 160).

A disputa por estas concepções de mundo e educação fica em maior evidência na organização do ensino médio integrado dentro da EPTNM. O EMI tem suas bases na Lei n. 5.692, de agosto de 1971, denominado por Bezerra (2013) como ensino de segundo grau de

profissionalização compulsória (cursos técnicos integrados), que estabeleceu um paradigma de formar técnicos em regime de urgência, com o objetivo de fazer sua preparação para o mercado de trabalho. Em seu estudo, Bezerra aponta ainda que, a partir dos anos 1980, intensifica-se a luta dos(as) estudiosos(as) da Educação e Trabalho para a superação da desigualdade de classes, tendo início a defesa pela educação unitária, omnilateral e politécnica. Esse processo se acirra com o fim do regime militar, o embate entre os(as) progressistas favoráveis ao ensino público e os(as) conservadores(as) defensores(as) do ensino privado.

Esta intensificação dos embates em torno das políticas educacionais deu-se, especialmente, na Constituinte[5], com forte participação de movimentos sociais, estudiosos(as) da educação, organizações da sociedade civil, representantes do empresariado nacional, entre outros. No processo legislativo da LDBEN, de 1996, a divergência se amplia, sendo marcada pela disputa de forças progressistas, populares e democráticas da sociedade civil[6], contra forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2017). Ao final do processo legislativo, prevaleceu um projeto substitutivo que desconsiderou todo um trabalho de elaboração coletiva.

Um símbolo deste embate de forças na educação profissional é o Decreto 2.208/1997 que possibilitou ao governo realizar a reforma da educação profissional sem enfrentar um processo legislativo. O referido decreto teve entre seus dispositivos a desorganização do ensino técnico de nível médio, através da separação do ensino médio da educação profissional, o que proibiu sua integração. Mancebo e Silva Júnior (2015), ao avaliarem o Decreto 2.208/1997, indicam que ele trouxe grandes retrocessos no campo educacional, pois separou novamente a educação geral e profissional[7], promoveu o aligeiramento desta modalidade e vinculou a educação profissional a objetivos estritos do mercado.

---

[5] A Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 foi convocada com o objetivo de elaborar uma Constituição democrática para o Brasil, após 21 anos de ditadura militar.

[6] O campo progressista citado se apoia em uma concepção e práticas educativas que remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos (CIAVATTA, 2014, p. 188).

[7] Ressalta-se que a Lei n.º 5.692/1971 não garantia a integração. Esta legislação surge no contexto do regime militar e deu ao ensino médio uma perspectiva de profissionalização obrigatória e compulsória, baseada na necessidade de organizá-lo de maneira que oferecesse aos seus concluintes uma habilitação profissional, em um cenário em que a educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual que prepara os sujeitos para a competição pelos empregos disponíveis (MEDEIROS NETA; FERNANDES; CARLOS, 2020). Ao suprimir a perspectiva de EMI, o Decreto 2.208/1997 retira do campo progressista a possibilidade de desenvolvê-lo por uma base humanística-técnico-científica, pois a história é constituída de um movimento de continuidade e ruptura em função do qual o novo engendra-se no velho, em que as políticas contra hegemônicas, geralmente, são gestadas aproveitando-se das contradições do sistema do capital (MOURA; LIMA FILHO;

O Decreto 2.208/1997 se apoia em uma concepção neoliberal de educação, que concebe sua organização em face dos imperativos do mercado. Suas bases estão sustentadas por uma proposta do MEC de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso[8], que apresentou uma proposta de reforma da educação profissional (Projeto de Lei n.º 1.603/1995), que tramitou concomitante à LDBEN no Congresso Nacional e foi "engavetada" após uma intensa manifestação da sociedade, posteriormente recuperado pelo referido decreto (IVERS, 2000).

A partir daí, a luta se volta para a revogação do Decreto 2.208/1997 e pela retomada do EMI como política de formação da educação básica. A revogação acontece através do Decreto 5.154/2004, de modo que volta a possibilidade de retorno da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Foi uma iniciativa do governo Lula, eleito com forte apoio dos movimentos sociais e das classes populares.

Apesar de ser um governo com base de apoio popular, a gestão Lula é marcada por contradições no âmbito das políticas sociais, já que adotou uma lógica de legitimação da ordem ao constituir as bases materiais do pacto social de conciliação de classes (FERNANDES; CASSIN, 2018). Tal postura instaurou algumas políticas progressistas, mas sem romper com a lógica neoliberal, de interesse do capital nacional e internacional. No âmbito da EPTNM, apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processou-se mediante programas focais e contingentes em uma travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Com relação à disputa política direta com o capital, ao analisar o posicionamento do governo federal, Moura (2013) indica que este:

> Tem posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia. Às vezes adota o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regiamente (MOURA, 2013, p. 717).

SILVA, 2015).

[8] O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi marcado pelo aprofundamento do ideário neoliberal, caracterizado por reformas profundas na organização do Estado. É um cenário em que se evidenciam palavras como meritocracia, flexibilização, competitividade, desregulamentação, requalificação, qualidade total, competência e Estado mínimo, direcionando um conjunto de reformas socioeconômicas e educacionais, amparadas pelo discurso de modernização e de desenvolvimento, vinculados aos ditames do mercado nacional e internacional (SOUZA; JÚNIOR; SOUZA; LIMA, 2019).

O processo de confecção do Decreto 5154/2004 foi precedido por seminários nacionais. O documento permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada, mas, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, com laboratórios atualizados, com bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, além de professores(as) e demais profissionais preparados e motivados (SANTOS, 2017, p. 235). Ressalta-se que, apesar de avanços no campo progressista, as forças conservadoras continuaram atuando e obtendo algumas vitórias, o que demonstra as contradições na organização do Estado, marcado não só por questões de cunho ideológico, mas principalmente por interesses econômicos.

A instituição da RFEPCT, a criação e posterior expansão dos Institutos Federais representam uma vitória do campo contra hegemônico progressista, pois a Lei n. 11.892/2008, além de ampliar a capacidade de matrícula, reserva 50% das vagas à educação profissional técnica de nível médio, priorizando os cursos integrados. Esta legislação também traz finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais condizentes com uma proposta progressista de educação básica, com promoção da integração entre educação básica e profissional. A rede federal atualmente é composta por 665 unidades, distribuídas em 582 municípios brasileiros, com abrangência em 510 regiões imediatas e 133 regiões intermediárias (BRASIL, 2021a).

Os principais desafios de implantação dessa Rede são descritos por Otranto (2012). Segundo o autor, esse processo perpassa por questões relacionadas à perda de autonomia das antigas instituições, principalmente financeira, perda de identidade, obrigatoriedade de verticalização e oferta de cursos de licenciatura e Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além de questões de adequação de infraestrutura. Ressalta-se que os embates existem dentro da própria rede, os quais são descritos, entre outros, por Frigotto (2018) que aponta com destaque os assuntos relacionados à identidade institucional.

Outra iniciativa relevante na promoção do EMI foi a criação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído por meio do Decreto 6.302/2007 que visa ao estímulo do ensino médio integrado à educação profissional, além de enfatizar a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007). Entre os objetivos desse programa está o fomento à expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. É uma alternativa que também é contraditória, pois, apesar de ter seus documentos legais fundamentados por uma perspectiva de integração, vários(as) autores(as) o apontam

como uma das expressões do neoliberalismo na política educacional, principalmente em razão da sua vinculação com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação[9] (CÊA; SILVA, 2013).

A partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016[10], as políticas neoliberais reassumiram a vanguarda das políticas educacionais em âmbito federal (RAMOS; FRIGOTTO, 2016). A principal ação, no campo das políticas educacionais, foi a retomada da dualidade entre educação propedêutica e educação profissional por meio da reforma do ensino médio, instituída pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais relegaram a educação profissional aos eixos formativos. Esta reforma foi feita, inicialmente, por Medida Provisória, o que evidenciou o caráter antidemocrático de sua tramitação. Este processo desconsiderou as experiências positivas de EMI na RFEPCT e na esfera estadual, cuja estratégia foi fazer a política de terra arrasada no ensino médio público, inclusive omitindo dados positivos alcançados por alunos de escolas públicas em indicadores nacionais e internacionais (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Além do fortalecimento da dualidade histórica do ensino médio, Piolli e Sala (2021) indicam que a reforma cria uma dualidade da dualidade ao possibilitar diferentes arranjos curriculares no próprio itinerário de formação técnica e profissional. Com isso, forma um subsistema de distinções que possibilita diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional, servindo exclusivamente aos interesses mercadológicos.

Em janeiro de 2021, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 5 de janeiro de 2021, modificou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), fortalecendo a perspectiva de separação, já que dispõe que a forma integrada onduza o estudante à habilitação profissional técnica *ao mesmo tempo*[11] em que conclui a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2021b).

---

[9] O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instaurado mediante o Decreto n.º 6.094/2007 que dispõe sobre sua implementação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, além da participação das famílias e da comunidade, por meio programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

[10] Inúmeros(as) pesquisadores(as) das áreas jurídicas e políticas assim denominou o processo de destituição da Presidenta Dilma Rousseff, uma vez que teria envolvido uma soma de esforços conjuntos entre setores do Judiciário, do Congresso Nacional e da mídia de grande circulação no país.

[11] Grifo nosso.

Tanto a reforma do ensino médio quanto a modificação das diretrizes para a educação profissional e tecnológica têm sido alvo de críticas pelos(as) defensores(as) do EMI. Zitzke e Pinto (2020, p. 412) dispõem que "a BNCC e os itinerários formativos nos trazem à tona a antiga dualidade estrutural na educação, ou seja, a distinção que há muito se discute no ensino profissional, pois considera a formação dissociada do intelectual e profissionalizante". A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), juntamente com sindicatos e outras organizações de defesa da educação (ANPED, 2021), posicionaram-se contrariamente. Demonstraram, através de nota, que tanto a reforma como a mudança nas diretrizes da educação profissional são um ataque à educação como direito social público, igualitário e universal. Além disso, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) demonstra resistência ao se posicionar contrário à readequação dos projetos pedagógicos institucionais e respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução (CONIF, 2021).

Maria Aparecida dos Santos Ferreira, em palestra proferida no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), denuncia um novo movimento que perpassa pelo financiamento da EPT (IFRN, 2021). Ela aponta que o Decreto n.º 10.656/2021[12] possibilita que os IFs, mediante convênios com outras redes, acessem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e ofertem cursos concomitantes. Na prática, isto pode acarretar uma priorização destes cursos em detrimento do EMI, pois os IFs, nos últimos anos, vêm sofrendo constantes cortes orçamentários que limitam a sua autonomia. Esses convênios possibilitariam uma dupla matrícula no ensino médio, em que a rede conveniada ofertaria o eixo comum da BNCC, enquanto o instituto se responsabilizaria pelo eixo profissionalizante, o que demonstra o caráter dual assumido pelas novas políticas do Ensino Médio.

Estes embates de concepções não se dão somente no âmbito da organização da política educacional em caráter nacional. São disputas que estão arraigadas também nas diretrizes curriculares de cada IF e nos seus PPCs. Nesta perspectiva, os currículos são concebidos como "expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado" (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Isso reflete tanto o conflito de interesses quanto os valores dominantes que regem os processos educativos.

[12] Regulamenta a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o FUNDEB.

Dado o exposto, nota-se que a consolidação do EMI como política pública capaz de superar a dualidade histórica entre educação propedêutica e profissional perpassa pela superação de um projeto de país baseado em um capitalismo dependente, que só tem servido aos interesses da burguesia nacional. É uma demanda que suscita, principalmente, a defesa da rede federal como bem público e enquanto espaço democrático e de modelo para a educação básica.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O método que sustenta esta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois se vislumbra que o ser social possui caráter histórico, inaugurado pelo trabalho como elemento ineliminável da vida dos homens (MASSON; FLACH, 2018). A perspectiva de análise parte de uma dialética materialista marxiana que pensa a história das sociedades a partir de sua produção material de existência e suas ideologias resultantes do processo de contraposição entre classes sociais antagônicas (PACÍFICO, 2019). Compreende-se que a realidade é um permanente movimento (PAULA, 1992), além de existir um nexo dialético manifesto entre epistemologia e história, por meio do qual a produção do conhecimento sempre está sujeita às contingências econômicas, políticas, sociais e culturais de sua época (FERREIRA JR., 2013).

3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A compreensão do MHD de que o mundo é movimento pressupõe que a contradição da realidade é a forma da realidade se mover (DE PAULA, 1992). Neste contexto, o conhecimento é desvelado através da formação de categorias, que são conceitos básicos que objetivam refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Surge da análise da multiplicidade dos fenômenos, pretendendo um alto grau de generalidade (CURY, 1986, p. 21).

Ao utilizar a premissa das categorias na investigação em educação, denota-se que elas oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação (idem, 1986, p. 26-27). O “todo”[13] reflete a categoria de totalidade que, para sua compreensão dialética, significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com a realidade mais ampla, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que ele se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 32). Sendo assim, totalidade não significa todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (idem, 1976, p. 44).

Na pesquisa, o conhecimento do objeto requer o alcance de suas múltiplas determinações e relações numerosas (MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 229). Quando se

[13] Grifo nosso.

relacionam estes princípios com o objeto de investigação proposto neste trabalho, denota-se que o conhecimento das nuances que envolvem a PPA no IFBA requer o inventário de fatores relacionados à sua historicidade, perpassando o funcionamento da educação enquanto produção humana, sua relação com o trabalho, fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e outras conexões com fatores, tanto globais como locais, que possam ter conexão com o objeto de pesquisa.

No campo de pesquisa proposto, a categoria trabalho, em seu sentido ontológico, é central, apresentando-se como fundante do ser social (MASSON, 2016), pois tudo que o homem é, é-o pelo trabalho (SAVIANI, 2012, p. 8). Ao se considerar o trabalho como um princípio educativo, como é concebido na organização dos IFs, denota-se que ele está disposto como elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto, sendo, por consequência, fundante e determinante da educação (idem, 2012, p. 9).

A categoria contradição se apresenta com a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente (CHEPTULIN, 1982, p. 289). No materialismo dialético, ela é concebida como uma condição universal da existência da matéria, uma forma universal do ser (idem, 1982, p. 300), pois a luta dos contrários é a origem do movimento e do desenvolvimento, a impulsão da vida (idem, 1982, p. 302). Portanto, a educação, assim como qualquer outro complexo societal, processa-se em um movimento que é sempre contraditório (DARCOLETO, 2016, p. 112). Assim, a percepção das contradições presentes nos objetos de pesquisa educacionais é que possibilita que o trabalho desvele os diversos elementos e categorias que influem na sua organização.

A alienação, compreendida como a conversão de tudo em mercadoria, sendo que o homem é alienado do produto do seu próprio trabalho e, portanto, de si mesmo (idem, 2016, p. 99), é outra categoria relevante que se relaciona ao objeto desta pesquisa, pois

> se a base da organização da sociedade, o trabalho, se estabelece de forma alienada, a educação, como mediação necessária a transmitir aos homens conhecimentos, habilidades, valores necessários à vida em sociedade e, portanto, à continuidade do gênero humano, de um modo ou de outro também vai expressar essa alienação. (DARCOLETO, 2016, p. 107).

A educação, em uma sociedade capitalista, sempre expressaria esta alienação, pois o capitalismo limita aos/às trabalhadores(as) o ensino da prática (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 644). A superação da alienação dar-se-ia, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 645) trazendo uma leitura de Marx e Gramsci, a partir de uma concepção marxista de educação que proponha a formação omnilateral. Trata-se de uma proposta radicalmente humanista, por meio da qual a

realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais.

Ao considerarmos a educação como práxis social, ressalta-se que esta cumpre uma importante função social de mediação na acumulação, organização, apropriação e transmissão do conhecimento e de valores éticos, no enriquecimento das experiências sociais e no desenvolvimento do ser social (ANTONIAZZI, 2013, p. 130). A sua articulação com a totalidade se dá mediante as relações de classe como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação (CURY, 1986, p. 53). Nesta associação, destacam-se as categorias de hegemonia e reprodução. Sobre a reprodução, Cury indica que

> A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais (...). A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. (CURY, 1986, p 59).

A mediação, vista como categoria auxiliar à compreensão da articulação entre a estrutura e a superestrutura, não considera apenas uma perspectiva unidirecional, mas as relações que se estabelecem reciprocamente (CURY, 1986, p. 63). Esta categoria pode ser concebida tanto no âmbito da educação enquanto mediadora da estruturação ideológica de classes do capitalismo, quanto empregada como mediação no trabalho de pesquisa, a partir do surgimento da necessidade de conexão de categorias, dados, contradições, visando desvelar a realidade em torno do objeto analisado.

Por considerar que a educação reflete a luta de classes no contexto do modo de produção capitalista, evidencia-se ainda que a categoria da hegemonia também assume destaque na análise. A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que elas venham a se constituir em interesse geral (CURY, 1986, p. 48). O autor relaciona educação e hegemonia a partir do entendimento da educação como um processo de concretização de concepção de mundo onde interesses particulares e matrizes determinantes do poder buscam ocultar o privado, no que seria/deveria ser público, fazendo esta apropriação em nome do universal.

A partir das categorias já elencadas, evidencia-se que a tarefa mais importante do materialismo histórico é formular um juízo preciso sobre a ordem social capitalista e desvelar sua essência (LUKÁCS, p. 415), evidenciando-se que a dialética materialista histórica é uma

postura, um método e uma práxis (SANFELICE, 2017, p. 115). Na metodologia de pesquisa, preceituou-se uma abordagem que superasse a dicotomia entre estudo qualitativo e/ou quantitativo, buscando o desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas, a apreensão da sua historicidade e a captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, bem como a descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Ante ao exposto, denota-se que a relação entre o MHD e o objeto de pesquisa estudado perpassou pela análise da historicidade dos elementos que constituem as PPAs no IFBA – Campus Brumado. Para isso, buscaram-se considerar as contradições que envolvem sua composição, fazendo conexões com aspectos dos objetivos e organização da educação no Brasil, principalmente no que tange à sua ligação com a formação para o trabalho, de modo a desvelar expressões da organização do Estado e do modo de produção capitalista.

3.2 LÓCUS DE PESQUISA: O IFBA – CAMPUS BRUMADO

O município de Brumado está localizado na região sudoeste da Bahia, compondo o território de identidade do Sertão Produtivo[14]. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região, inicialmente, foi povoada por indígenas bravios e, a partir de 1813, foram formadas fazendas desde o trânsito de aventureiros procedentes das minas de diamantes do Rio de Contas. Em 1869, a povoação passou a ser freguesia, recebendo a categoria de vila em 1877. Em divisão administrativa de 1911, surgiu o município de Bom Jesus dos Meiras, que passou a se denominar Brumado em 1931 (IBGE, 2022).

Brumado, de acordo com estimativas do IBGE de 2021, contava com uma população de 67.468 pessoas[15], com 69,9% vivendo na área urbana. Sua economia se baseia no comércio e serviços, construção civil, administração pública. No setor industrial, destaca-se a produção extrativista mineral. O Índice de Desenvolvimento Humano do município, em 2010, era de

---

[14] A configuração dos territórios de identidade do estado da Bahia teve como fundamento o conceito utilizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), um dos principais atores envolvidos no processo de desenvolvimento territorial do estado, cuja compreensão é a de que o território "é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade de, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial" (BARRETO, 2014, p. 11-12).

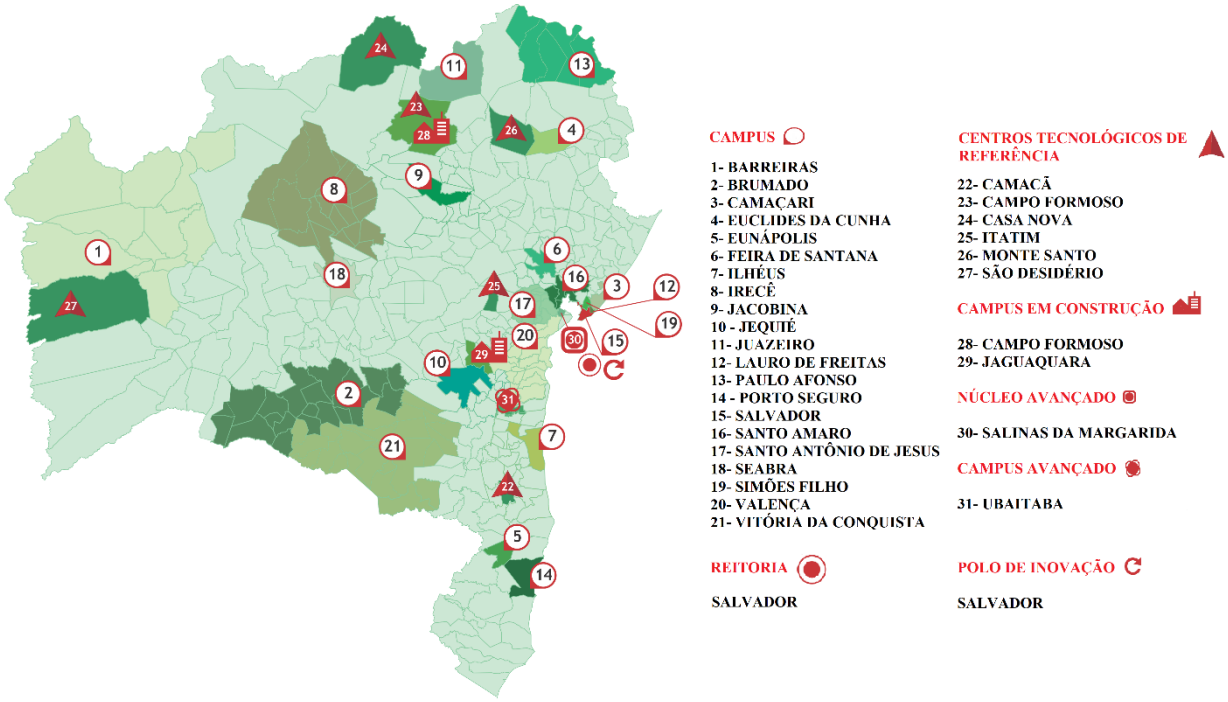
[15] A prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022, até 25 de dezembro de 2022, divulgada recentemente pelo IBGE, traz uma estimativa de 70.268 habitantes para a cidade de Brumado (IBGE, 2022).

0,656.

O IFBA – Campus Brumado, foi constituído a partir do Plano de Expansão da RFEPCT, quando, em 2009, implantou-se no município o primeiro Núcleo Avançado do IFBA – Campus Vitória da Conquista. Em 2013, o Núcleo foi transformado em campus, funcionando em espaço cedido pela administração municipal até 2016, quando se instalou em sede própria. Até 2016, o Campus ofereceu basicamente cursos técnicos subsequentes, nas áreas de Informática, Mineração e Edificações. Em 2018, acrescentaram-se à oferta os cursos de EMI de Informática e Edificações e o curso superior de Engenharia de Minas (IFBA, 2020, p. 33-34).

A Figura 3 demonstra a distribuição geográfica das unidades do IFBA no estado da Bahia, sendo 21 *campi* em pleno funcionamento, 2 *campi* em construção, 1 núcleo avançado, 6 centros de referência, 1 polo de inovação e 1 reitoria.

Figura 3 - Distribuição geográfica das unidades do IFBA na Bahia



Fonte: adaptado de https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus

Dados da PNP 2022 indicam que o Campus na cidade de Brumado, em 2021, contava com 850 estudantes matriculados(as), com 41,3% das matrículas no integrado, 32,9% no subsequente, 11,9% no superior; 6,2% Pós-graduação *lato sensu*, 3,9% em cursos de formação inicial e continuada e 3,9% em cursos de tecnologia. 90,66% dos(as) estudantes que declararam renda familiar *per capita* recebiam até 1,5 salários-mínimos. Os editais de processo seletivo do IFBA disponibilizam, em obediência à Lei n. 12.711/ 2012, reserva de 50% de vagas para

estudantes oriundos de escola pública, atendendo a critérios de renda e raciais. Em setembro de 2022, o IFBA instituiu, através da Resolução n. 78/2022, cotas adicionais para quilombolas nos processos seletivos dos cursos técnicos e do ensino superior, com uma reserva de 5% das vagas (IFBA, 2022).

O Campus Brumado foi escolhido para o lócus de pesquisa por ter seus PPCs de cursos de EMI iniciados conforme as disposições da Resolução 30/2016, quando adotou as PPAs como alternativa de integração curricular em seus cursos. Além disso, desde 2018, o pesquisador exerce atividades profissionais no Campus e têm observado o desenvolvimento de projetos de PPA, o que despertou curiosidade sobre a temática e a necessidade de compreensão dos fundamentos teóricos da proposta, bem como a avaliação desse processo a partir das percepções das pessoas que estão (ou podem estar) diretamente envolvidas nas atividades.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A resolução dos objetivos específicos demandou o uso de variados instrumentos, como a análise documental, pedidos de acesso à informação, utilização de questionários, levantamento bibliográfico e o emprego de entrevistas. Esta multiplicidade de ferramentas visou a compreensão do objeto, analisando as perspectivas curriculares legais e institucionais, o perfil das pessoas diretamente envolvidas no processo em âmbito local, bem como algumas percepções acerca da concretização do processo que culminou na inserção das PPAs como componente curricular obrigatório, além de sua efetivação nos cursos integrados do Campus, lócus da pesquisa.

A seguir, detalha-se cada etapa da pesquisa, bem como os cuidados éticos necessários ao seu bom andamento.

3.3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental constituiu a primeira fase do trabalho. Nesta etapa, buscaram-se analisar as normativas que fundamentaram a implementação das PPAs como componente obrigatório nos cursos integrados do Campus Brumado.

Esta etapa atendeu ao primeiro objetivo específico do projeto, que teve o intuito de identificar quais são os princípios que regem a política pedagógica e curricular do IFBA, bem como os fundamentos que levaram à inserção das PPAs como componente obrigatório nos cursos integrados, através da Resolução n.º 30, de 24 de maio de 2016.

3.3.2 Pedidos de acesso à informação

Os pedidos de acesso à informação são instrumentos dispostos na Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011, destinados a assegurar o direito fundamental de acesso à informação. Nesse sentido, devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública, tendo como diretrizes a publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção; a divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações; a utilização de meios de comunicação viabilizados pela tecnologia da informação; o fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública; e o desenvolvimento do controle social da administração pública (BRASIL, 2011). No serviço público federal, esses pedidos são realizados através da Plataforma Fala.BR (Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação).

Para se conhecer o processo de implantação das PPAs no IFBA, partiu-se do pressuposto de que é necessário que se buscassem informações sobre iniciativas de integração curricular nos demais institutos que compõem a rede federal. Neste sentido, através de pedidos de acesso à informação, apresentou-se aos 37 IFs o modelo de funcionamento da PPA do IFBA, perguntando se o demandante também a adota como componente curricular em seus cursos integrados. Caso não a utilizassem, deveriam responder se contavam com outra ferramenta institucional de promoção de efetivação da integração articulação nos cursos integrados e quais são as suas características. Além disso, perguntou-se se havia iniciativas de formação inicial e continuada que visam à promoção da efetivação da integração/articulação no EMI e sobre estudos institucionais com foco na integração/articulação nos cursos integrados.

3.3.3 Questionários

O uso de questionários contemplou o objetivo de conhecer o perfil profissional de docentes que atuam no IFBA - Campus Brumado. Projetou-se sua aplicação a todos(as) os(as) docentes do Campus, visto que poderiam lecionar na EPTNM.

Entende-se que o perfil profissional dos(as) docentes é de fundamental relevância para a compreensão do objeto de pesquisa, já que possibilita fazer um paralelo da formação destes(as) participantes com a implementação da política pedagógica alvo do estudo.

A opção pela exclusividade de uso do questionário aos/às docentes decorreu da análise de modelo de PPA do IFBA, que demonstra uma organização em que quatro componentes curriculares ficam responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, cabendo aos/às

professores(as) envolvidos(as) o acompanhamento, registro e comprovação da realização das atividades previstas. Além disso, a normativa do IFBA traz previsão de realização de reuniões bimestrais de avaliação e revisão de planejamento, sob responsabilidade de todos(as) os(as) docentes envolvidos(as) na PPA, devendo ser abertas aos demais, para socialização.

O questionário (Apêndice A) trouxe questões que permitiram, principalmente, identificar a formação dos(as) participantes, perguntando sobre sua formação inicial e continuada, sexo/gênero, idade, tempo de serviço, experiências anteriores, trabalho interdisciplinar, compreensão da proposta pedagógica do Instituto e seus cursos, conhecimento e envolvimento na PPA entre outros.

3.3.4 Entrevistas

A coleta de dados por meio da entrevista teve como objetivo auferir as percepções de gestores de ensino e docentes acerca da implantação e funcionamento das PPAs como componente curricular obrigatório. Para isto, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), trazendo questões explicativas ou causais no intuito de determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social (MANZINI, 2004).

A escolha por este tipo de escuta é ideal para pesquisadores(as) iniciantes, pois o uso de roteiro, construído por meio de perguntas, é um meio mais sensato para buscar informação e uma forma para adquirir segurança naquilo que deseja pesquisar (idem, 2004). As questões derivaram de plano prévio, definindo e registrando, em ordem lógica para o(a) entrevistador(a), o essencial do que se pretende obter e dando liberdade de resposta ao/à entrevistado(a) (AMADO e FERREIRA, 2014).

As entrevistas foram semiestruturadas de modo que teve por objetivo compreender como foi/é a participação dos atores e atrizes locais, tanto na construção quanto na implantação e execução da proposta curricular da PPA como componente obrigatório nos cursos integrados. Além disso, este instrumento colaborou na identificação dos elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento das PPAs na política curricular do Campus.

Este processo foi realizado em etapas. Primeiramente foram entrevistadas três pessoas da equipe gestora do Campus, que poderia estar ou não nesta condição atualmente, pois o critério utilizado é que estes(as) dirigentes estivessem ocupando cargo de gestão, no contexto atual ou à época da implantação do curso ou PPA. Este critério, além de permitir acesso a informações mais fidedignas sobre a historicidade das PPAs no Campus, também contribuiu para a preservação do anonimato dos(as) participantes, uma vez que ampliou o número de

possíveis entrevistados(as). Nesta etapa, buscou-se compreender a participação local na construção da Resolução 30/2016[16], a realização do currículo reformulado dos cursos integrados no campus e a elaboração e execução dos primeiros projetos de PPA.

Paralelamente ao trabalho com os(as) gestores(as), foram entrevistados(as) professoras e professores do Campus. Esta escuta buscou identificar se houve participação da comunidade escolar na construção da normativas e dos projetos, além de conhecer os desafios que estes(as) profissionais enfrentaram nestes processos.

Como critérios de inclusão de docentes para participação na entrevista, buscou-se atender aos seguintes critérios:

1- Três entrevistas por curso, sendo pessoas de sexo/gênero diferentes;
2- Participação na PPA. Pretendeu-se entrevistar, em cada curso, dois participantes que tenham vivenciado o processo de construção das PPAs ou tenha participado de algum projeto e, para considerar o contraste, uma pessoa que não tenha vivenciado nenhuma etapa do processo. A inclusão deste(a) entrevistado(a) permitiu avaliar se há diferenças nas perspectivas educacionais entre docentes que se envolvem em projetos interdisciplinares. Isto possibilitou identificar a percepção de trabalho articulado por óticas diversas, tanto de quem o realiza, quanto de quem não o pratica, por escolha pessoal ou por motivos diversos;
3- Formação (licenciatura ou bacharelado). Este critério visou compreender se e/ou como a formação inicial do(a) docente interfere na atuação do(a) professor(a) na EPTNM.

Os convites para as entrevistas foram direcionados, através de e-mail, após a definição do perfil dos(as) docentes, levantado a partir da realização dos questionários e dos preceitos previamente definidos. Os(as) profissionais que primeiro responderam às mensagens, desde que se enquadrassem nos critérios estabelecidos, tiveram prioridade para participação.

3.3.5 Cuidados éticos

A utilização dos questionários foi realizada através de formulário virtual, disponibilizados aos/às docentes por meio de envio de e-mail com remetente e destinatário único. A listagem dos e-mails institucionais dos(as) docentes foi solicitada à gestão do Campus

[16] Resolução n.º 30, de 24 de maio de 2016. Aprovou a Instrução Normativa Pedagógica para a Reformulação Curricular da EPTNM, forma Integrada, e determinou a imediata alteração curricular de cursos integrados e inserindo as Práticas Profissionais Articuladoras (PPAs) como componente curricular obrigatório.

Brumado. Este formato permitiu que todos(as) participantes tivessem acesso individualizado à mensagem, garantindo o anonimato e o atendimento de todo o público-alvo.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) constou do cabeçalho do questionário (Apêndice A) e sua anuência foi registrada através de marcação de campo específico. Garantiu-se ao/à participante o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, evidenciando que também poderia se retirar da pesquisa a qualquer momento. Acima do TCLE, o(a) participante da pesquisa visualizou um texto explicitando o conteúdo do instrumento, mas só teve acesso às perguntas após a marcação do consentimento, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Tomaram-se os devidos cuidados em relação à política de privacidade da empresa detentora dos direitos dos formulários, conforme disposto no TCLE. Os dados coletados foram armazenados digitalmente em *pen drive* e somente o pesquisador pode acessá-los. Ressalta-se que não foi solicitado nem será feita nenhuma identificação dos(as) participantes nas publicações científicas, apresentações em conferências, relatórios e/ou textos que apresentem os resultados da pesquisa. Sendo assim, buscam-se garantir o anonimato, confidencialidade e sigilo, conforme o disposto na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Todo material coletado foi, após tratamento, transferido para dispositivo local, apagando-se todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme recomendações da Comissão de Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) emitidas desde o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Os registros foram catalogados e serão mantidos em arquivo sob a guarda do pesquisador em sua residência por pelo menos 5 anos, também conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016, e orientações dos CEPs da UESB e do IFBA.

Esgotado o prazo de armazenamento, o dispositivo será destruído por meio de fragmentação mecânica, devendo ocorrer sob supervisão de responsável designado para acompanhar o procedimento e observando as normas legais em vigor em relação à preservação do meio ambiente e da sustentabilidade, tendo como parâmetro para tal ação a Resolução n.40/CONARQ/2014, que dispõe sobre os procedimentos para a eliminação de documentos no âmbito dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Arquivos - SINAR.

Os riscos e benefícios da pesquisa foram discriminados no TCLE de cada etapa (Apêndices A e C). Não houve previsão de custos diretos ou indiretos. Caso houvesse necessidade de algum custeio, este deveria ser arcado pelo pesquisador.

A etapa de entrevistas teve seu próprio TCLE (Apêndice C), com adoção dos mesmos

cuidados previstos para os questionários. Complementarmente, para a garantia de anonimato dos(as) participantes, fez-se o uso de pseudônimos. As escutas foram realizadas de forma presencial, em local à escolha do(da) entrevistado(a). O TCLE foi impresso em duas cópias, que foram assinadas. Uma ficou com o(a) participante e outra sob a guarda do pesquisador, que deverá preservá-los por tempo mínimo de 5 (cinco) anos. Os arquivos gerados a partir das entrevistas foram armazenados em dispositivo físico (*pen drive*), com apagamento de eventuais registros em aparelho de gravação. Tanto a armazenagem quanto a sua posterior destruição deverão seguir os mesmos procedimentos dispostos para os arquivos gerados mediante os questionários.

Dada a natureza do estudo, não foram identificados previamente potenciais causas de desconforto ou riscos físicos. Destacou-se, nos questionários, o risco do(a) participante se sentir desconfortável ao compartilhar informações sobre os tópicos explorados, por estar ocupado(a) com suas tarefas ou por não achar adequado. Para minimizar tais ameaças, a utilização do questionário poderia ser feita através do celular, tablet ou computador, na data e horários que o(a) respondente considerasse mais conveniente, em local que julgasse mais confortável. Com o mesmo intuito de reduzir danos, foi garantido o direito de não responder a qualquer questionamento que causasse desconforto, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Durante as entrevistas, pausas ou interrupções poderiam ser feitas para minimizar eventuais desconfortos. Além disso, a qualquer momento o(a) participante poderia desistir de participar do estudo.

Destacou-se, durante a realização dos questionários, a existência de eventuais riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações de controle do pesquisador sobre a tecnologia selecionada, pois a plataforma utilizada para sua confecção está sob a gerência de empresa privada de reconhecimento mundial. Entre as possíveis ameaças, estavam a quebra de sigilo e anonimato, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, exposição de dados do(a) participante que possam resultar na sua identificação. Havia ainda o possível risco de compartilhamento das informações coletadas com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços, o que foi minimizado com o estudo da política de privacidade da ferramenta utilizada para a coleta de informações. A plataforma oferece controle ao usuário sobre dados compartilhados e afirma que não utiliza informações para fins publicitários em aplicativos que armazenam conteúdo pessoal.

Apesar de o pesquisador ter limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação em ambiente virtual, toda a sua ação foi pautada na adoção de medidas

minimizadoras de possíveis danos/riscos, tais como: escolha de plataforma com mecanismos de segurança com reconhecimento internacional; obtenção de informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; garantia de não identificação nominal no questionário nem no banco de dados, a fim de preservar o seu anonimato; esclarecimento e informação a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; garantia da não utilização das informações em prejuízo das pessoas; garantia de zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos(as) participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

Como medidas complementares, o pesquisador adotou cuidados preventivos antes e depois da criação do formulário. Houve a certificação de que a senha de usuário fosse segura, através da criação de uma senha forte, além de proceder com a ativação da verificação em duas etapas para acesso à conta e de se traçar quais dados seriam solicitados, com verificação se há realmente a necessidade do uso de todos. Além disso, o pesquisador optou por gerência exclusiva do formulário, não permitindo acesso de outros usuários ao conteúdo.

Tomou-se o cuidado de certificação de que o formulário chegasse somente ao público-alvo selecionado. Para isto, o pesquisador solicitou lista individual de e-mails atualizada junto ao Campus, possibilitando que os convites fossem enviados individualmente, com um único remetente e destinatário.

Com relação aos riscos, mesmo que mínimos, da eventual quebra de sigilo e confidencialidade, o pesquisador se compromete manter em sigilo a identidade do(a) participante, assim como de todos os dados que possibilitem a sua identificação, além de apagar da nuvem os dados após transferência para dispositivo físico.

O pesquisador informou sobre seu dever de que, se houvesse algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa, o(a) participante teria direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, a Resolução no 466/2012 e a Resolução no 510/2016, do CNS.

Como benefício, o presente estudo, ao fazer uma avaliação da implementação de política institucional diretamente relacionada ao trabalho docente, pode contribuir com a avaliação e aperfeiçoamento dos processos de trabalho, ao demonstrar (ou não) a efetividade da PPA para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica, princípios que estão na identidade institucional do IFBA. Além disso, os resultados devem colaborar para uma

discussão qualificada sobre integração curricular no Ensino Médio Integrado, tornando-se útil para que as esferas de gestão, bem como os(as) docentes, sejam capazes de avaliar, formular e implementar políticas e estratégias que contribuam para um aprimoramento desta matéria.

Estes aspectos estão fundamentados nos princípios éticos da justiça, equidade, autonomia, beneficência e não maleficência. O princípio da justiça foi perseguido através de uma atuação pautada no tratamento justo, equitativo e apropriado às pessoas, bem como buscando dar ao trabalho uma relevância social, com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização de ônus para os sujeitos vulneráveis (CASTILHO e KALIL, 2005). A equidade pautou-se no modo de agir, apresentando-se através da obrigação ética de tratamento moralmente correto e adequado a cada indivíduo, reconhecendo as diferenças e necessidades do direito de cada um.

A autonomia esteve relacionada ao reconhecimento e respeito à vontade do outro. As fases da pesquisa se relacionaram a este princípio através da garantia ao/à participante do direito de não responder qualquer questão, evidenciando que também poderia se retirar da pesquisa a qualquer momento, bem como pela liberalidade de participação ou não em qualquer etapa.

O princípio da beneficência buscou, além de fazer o maior bem possível, evitar todo e qualquer mal. Sua garantia pode ser demonstrada a partir de uma ação pautada na valoração dos benefícios da pesquisa e na redução de riscos aos/às participantes. Já o princípio da Não-Maleficência baseou-se em uma atuação onde não se causasse danos intencionais.

A pesquisa foi registrada e aprovada nos CEPs da UESB e do IFBA, obtendo o Certificados de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 57360522.6.0000.0055 (Anexo A) e 57360522.6.3001.5031 (Anexo B), respectivamente.

3.3.6 Análise e interpretação de dados

Para a análise, tanto dos demais dados como das entrevistas, a abordagem utilizada relacionou-se com a análise qualitativa de conteúdo (BARDIN, 2016), organizando-a em três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; e tratamento de resultados, com inferência e interpretação. A categorização por meio de quadros foi utilizada como técnica de análise de conteúdo, tendo como objetivos sua organização em conjunto de mensagens em um sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise; além da elaboração de um texto que manifesta os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas, possibilitando o avanço na interpretação e eventual teorização (AMADO, COSTA e CRUSOÉ, 2014).

A triangulação foi utilizada para coleta, análise e interpretação de dados, pois é uma metodologia que permite, a partir da compreensão, comparação, interação e crítica intersubjetiva, reduzir o risco de que os estudos reflitam as limitações de um único ponto de vista ou de um único método ou técnica (SÁ; HENRIQUE, 2019).

Esta análise foi relacionada com as categorias do MHD à medida que a confecção do trabalho perpassa pelo relacionamento das questões locais com a totalidade, pautando-se na historicidade dos processos que envolvem a temática de pesquisa, bem como através da conexão com aspectos do trabalho, fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, entre outros. Neste exercício, buscaram-se identificar as contradições presentes, o apontamento dos fatores de alienação, além de descortinar o papel da hegemonia e reprodução como categorias com relação direta com a educação. A mediação se fez presente na junção de categorias, dados e contradições.

O texto do capítulo 5 - as PPAs como política curricular em cursos integrados do IFBA – Campus Brumado - é polifônico porque se organiza entrelaçando a análise às falas dos(as) participantes da pesquisa.

4 PANORAMA DAS PPAs NO IFs: PEDIDOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO E ESTADO DO CONHECIMENTO

4.1 PEDIDOS DE ACESSO À INFORMAÇÃO

As bases curriculares que sustentam o EMI dos IFs é uma conquista na busca da superação da dualidade entre educação básica e profissional, visto que

> a educação é um campo de batalha, se desenrolando os mesmos conflitos ideológicos do contexto social, onde grupos diversos, com suas diferentes concepções políticas, econômicas e culturais, tentam dar uma definição de quais serão os meios e os fins socialmente legítimos para uma sociedade. (APPLE, 1996, p. 31, tradução nossa)[17].

Cabe ressaltar que Frigotto (2018, p. 130-131) indica que os 38 IFs não configuram, a não ser do ponto de vista jurídico administrativo, uma identidade que se possa definir como uma rede, o que acarreta uma ambiguidade e heterogeneidade das opções de cada instituto em particular e, dentro dos *campi*, relacionadas à prioridade ou não do ensino médio e ensino médio integrado, além da questão da diferenciação dentro da dualidade. Disto decorre que, mesmo estando organizado em uma rede, cada IF tem um histórico próprio, com seus próprios conflitos internos e suas próprias contradições.

Neste sentido, vislumbra-se que o currículo do EMI possa transparecer estas contradições e se descolem, em sua prática pedagógica, dos documentos que os guiem e reflitam a dualidade entre educação básica e profissional, evidenciados, principalmente, a partir do maniqueísmo entre educação de base humanístico-técnico-científica e de formação para o mercado de trabalho, além da manutenção de um caráter disciplinar de componentes curriculares diante de uma principiologia que determina a sua articulação.

Os documentos orientadores do EMI para os IFs buscam uma unidade no formato de sua oferta, por isso trazem princípios que visam, sobretudo, à promoção da integração curricular, cujo propósito é superar a dualidade entre educação básica e profissional. É o caso, por exemplo, das DCNEPTNM — Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 — que traz, entre outros princípios, a relação e a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício de profissões técnicas, visando à formação integral do(a) estudante;

---

[17] La misma educación es el campo de batalla donde se desarrollan estos mismos conflictos ideológicos. Se trata de uno de los lugares más importantes en que los diferentes grupos, con sus diferentes concepciones políticas, económicas y culturales, intentan dar una definición de cuáles han de ser los medios y los fines socialmente legítimos para una sociedad.

trabalho como princípio educativo e integração com a ciência, a tecnologia e a cultura; indissociabilidade entre teoria e prática; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, para a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular; entre outros.

Outro documento relevante sobre o EMI são as diretrizes indutoras do CONIF para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede Federal (CONIF, 2018). É um documento que faz um amplo estudo do EMI na RFEPCT, traça uma agenda de fortalecimento e indica que seu objetivo é induzir um alinhamento na distribuição de cursos técnicos integrados nas instituições da rede vinculadas ao CONIF. Isso dispõe que sua fundamentação está pautada na ideia de EMI no sentido de formação humana integral, politécnica e multidimensional.

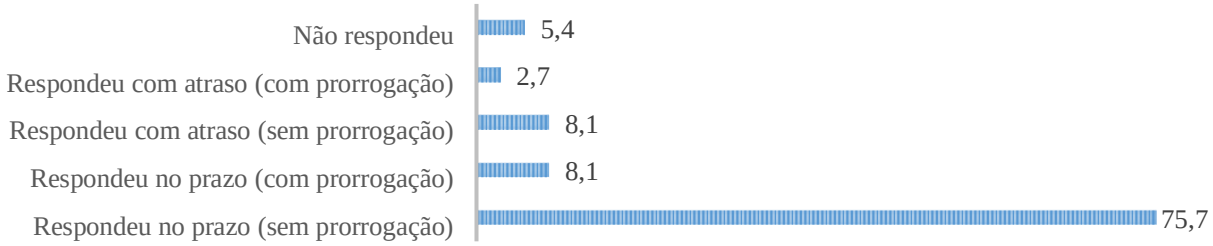
Diante da leitura das diretrizes do CONIF, nota-se que sua elaboração é uma forma de reafirmação do modelo de EMI frente aos riscos impostos pela reforma do ensino médio advindos da Lei n.º 13415/2017. Entre as estratégias apontadas, destaca-se a indicação da necessidade de política sistêmica de formação continuada dos profissionais de educação para retomar constantemente os fundamentos pedagógicos de constituição da RFEPCT; além da priorização de oferta de cursos integrados; organização e planejamento curricular; e previsão de inserção de Práticas Profissionais Integradas (PPIs). A PPI teria a função de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica e articular na integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo. É uma metodologia de trabalho, não um componente curricular, mas uma atividade interdisciplinar que integra a carga horária dos componentes curriculares.

Por meio da análise da organização da PPA do IFBA — que tem uma similaridade com o modelo de PPI indicado pelas diretrizes indutoras do CONIF — e visando montar estado de conhecimento sobre a integração curricular nos IFs, surgiu a necessidade de levantar informações sobre estratégias de articulação adotadas pelos demais institutos. A escolha pelos pedidos de acesso à informação decorreu da curiosidade sobre a viabilidade dessa ferramenta como instrumento de pesquisa em educação e por uma possível praticidade na organização das respostas, pois elas estariam disponíveis para consulta em um único local, além da tempestividade de prazos previstos na legislação. Ressalta-se que, de acordo com a Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011, é dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão, constituindo conduta ilícita que enseja responsabilidade do agente público a recusa ou retardo deliberado no fornecimento de informação.

Os pedidos de acesso à informação que foram protocolados no Fala.BR apresentaram um panorama da proposta de PPA encontrada nos documentos institucionais do IFBA, quando se inquiriu ao Instituto demandante sobre a adoção de PPA como componente curricular em seus cursos integrados. Em caso de resposta positiva, solicitamos a informação de qual seria o documento institucional que a fundamentava. Caso não adotasse o mecanismo, requereu-se que fosse informada a existência (ou não) de outra ferramenta institucional de promoção de efetivação da integração/articulação nos cursos integrados, bem como suas características e (in)existência de obrigatoriedade de inclusão nos currículos. Além disso, foram pedidas informações sobre a promoção de formação continuada de servidores referentes à integração/articulação no EMI, bem como sobre a realização de estudos institucionais com foco nesta temática.

A ferramenta demonstrou ser um relevante instrumento para acesso à informação, cujo principal benefício é a tempestividade nas respostas, que é dada por meio de dispositivo legal. A Figura 4, a seguir, indica o percentual de respostas a estes pedidos e revela que a maioria dos IFs cumpriu os prazos. Ressalta-se que os atrasos foram curtos, sendo, majoritariamente, de um dia.

Figura 4 – Percentual de resposta aos pedidos de acesso à informação



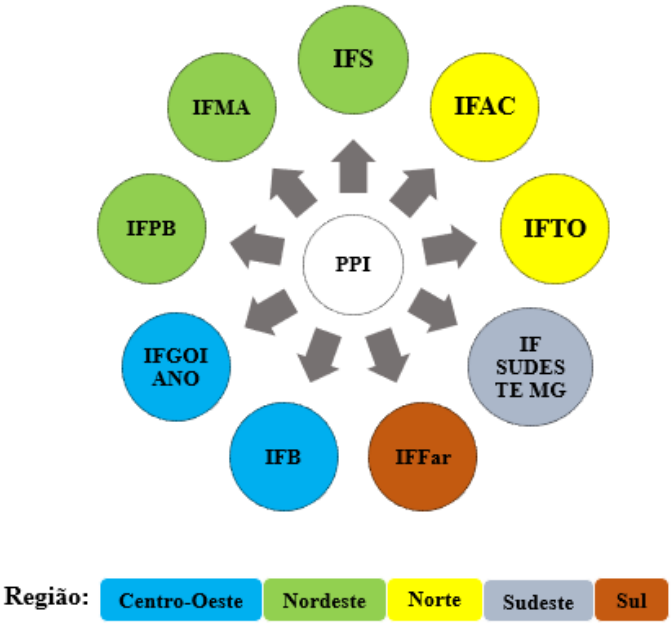
Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A análise demonstra que 12 dos 35 respondentes apresentaram retornos positivos à primeira questão que tratava da adoção de PPA nos cursos integrados, mas não necessariamente se utilizam da mesma nomenclatura ou têm as mesmas características do modelo adotado pelo IFBA. Alguns Institutos incluem em seus currículos de EMI Práticas Profissionais (PP), os quais têm PPI entre suas atividades, como é o caso do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

A PPI assume destaque, pois nove das doze respostas positivas indicam que esta é a prática adotada, conforme disposto na Figura 5, adiante. Ressalta-se que a questão apresentou o modelo de PPA do IFBA e perguntou se o demandante empregava a PPA como componente curricular em seus cursos integrados. Nota-se que, apesar de responder sim à questão, não se

evidenciou a adoção como componente curricular obrigatório no EMI. A maioria dos que utilizam a PPI a insere nos moldes das diretrizes indutoras do CONIF, como metodologia de ensino, a qual é uma atividade integrada/interdisciplinar que compõe a carga horária dos componentes.

Figura 5 - IFs, por região, que informaram adotar PPI



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Ao especificar os respondentes que adotam PPI, destaca-se o Instituto Federal do Acre (IFAC). Este informou que a PPI se dá como metodologia de ensino. Apesar de ter inserção obrigatória nos PPCs, ainda não está presente em todos, possivelmente por ausência de reformulação. O Instituto Federal de Brasília (IFB) tem PPI, que não necessariamente deve ser feita na forma de componente curricular, apesar de a maioria dos cursos executar assim. O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) afirma adotar PPI desde 2014, no entanto isso não se dá na forma de componente obrigatório, mas como metodologia de ensino. No Instituto Federal Goiano (IFGOIANO), a PPI também não é componente curricular, mas uma atividade integrada que faz parte da carga horária dos componentes, assim como no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e no Instituto Federal de Sergipe (IFS).

O Instituto Federal Catarinense (IFC) tem a Prática Profissional Orientada (PPO) como uma das opções para a prática profissional, que é obrigatória. O Instituto Federal do Maranhão (IFMA) respondeu que adota PPI, em uma estrutura parecida com a PPA do IFBA, mas que ainda deve ser implantada a partir de 2021. O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) não aparenta ter uma diretriz institucional para a prática profissional, mas informou que tem PPA,

de modo que fica sua inserção por conta de cada PPC, além de informar que está trabalhando em uma resolução específica sobre Prática Profissional Supervisionada (PPS), uma vez que seus cursos já adotam PPS e tem componentes de Orientação para a Prática Profissional e Pesquisa (OPP) e PPS.

O Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG) apresentou uma peculiaridade. Apesar de adotar PPI como atividade pedagógica obrigatória, ela está voltada para complementação de formação profissional, desenvolvimento de habilidades e oportunização da aplicação de conceitos teóricos em situações reais ou simuladas, assumindo um caráter tecnicista, assim não traz a interdisciplinaridade como função da prática profissional. Além disso, seu Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (RAT) não apresenta elementos da politecnia e da interdisciplinaridade, mas previsão de certificação intermediária no integrado (IF SUDESTE MG, 2018).

Outro destaque é dado ao Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Apesar de adotar PPI como atividade interdisciplinar que integra a carga horária das unidades curriculares, as Diretrizes Curriculares Institucionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio, aprovada pela Resolução ad referendum n.º 13/2020/CONSUP/IFTO e referendada pela Resolução n.º 62/2020/CONSUP/IFTO (2020), visa a compor o itinerário formativo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, adequando-o à reforma do ensino médio e à BNCC.

É relevante frisar que 18 IFs, mesmo respondendo negativamente ao questionamento sobre adoção de PPA, afirmaram, na segunda questão, que dispõem de outra ferramenta institucional de promoção de efetivação da integração/articulação nos cursos de EMI. Esta afirmação também foi feita por mais oito institutos que responderam “Sim” à primeira pergunta, totalizando 26 respostas positivas para o segundo questionamento (74,3% dos respondentes). Somente cinco IFs responderam de forma negativa às questões um e dois, porém, três deles informaram estar trabalhando na construção/reformulação de diretrizes para o EMI.

Entre as alternativas de integração encontradas, destacam-se a inclusão de Núcleos Articuladores ou Politécnicos, oficinas de integração e adoção de projetos integradores. Notou-se, ainda, presença de Núcleo diversificado com projetos integradores ou disciplinas integradoras fazendo parte do currículo do EMI. O Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), por exemplo, inclui em sua normativa previsão de projeto integrador como componente curricular, mas com caráter não obrigatório.

Os projetos integradores têm como característica comum a busca da interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio educativo, a combinação teoria e prática e são socialmente referenciados. Sua execução se dá de diversas formas nos institutos e ocorrem no

formato de componentes curriculares, dentro de práticas profissionais, nas atividades dos núcleos de politécnicos ou integradores, dentre outras; com isso, podem ou não ser atividades obrigatórias, conforme organização de cada IF. Alguns Institutos não têm diretriz institucional, mas dão autonomia aos campi para organização de seus currículos de EMI. Os Núcleos Politécnicos e/ou Integradores se caracterizam por ser um espaço no currículo destinado às disciplinas que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à educação básica e técnica, alocando-se neles componentes com maior possibilidade de integração nos cursos.

Ao serem questionados sobre a promoção de formação inicial e/ou continuada de servidores visando à promoção da integração/articulação nos cursos integrados, 82,9% responderam de forma positiva. Notou-se que foram incluídos neste tópico, principalmente, a realização de eventos, cursos, colóquios, ciclos formativos, encontros, seminários, palestras, jornadas e reuniões pedagógicas. Em número reduzido, alguns IFs demonstraram dispor de alternativas mais sólidas de formação, como a oferta de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica; mestrado profissional; formação inicial mediante curso de complementação pedagógica em educação profissional, ofertado para servidores(as), especialmente docentes, que não tenham licenciatura; e programa de formação permanente.

A última questão perguntou sobre a existência de estudos institucionais que tenham como foco a integração/articulação nos cursos integrados. 74,3% responderam de forma positiva. Porém, notou-se que a maioria destes estudos ocorre no âmbito de comissões de reformulação de curso, workshops, grupos de trabalho, relatórios de atividades, reuniões, entre outros. Estes formatos demonstram que pode não haver uma centralidade na avaliação das políticas institucionais, bem como uma restrição ao âmbito institucional ou local, de modo que passa a não existir compartilhamento com outros IFs ou publicização para uma discussão em que haja participação de outros setores da sociedade relacionados às políticas educacionais.

A metodologia adotada demonstra que o uso das plataformas de acesso à informação é uma relevante ferramenta de levantamento de dados públicos, consequentemente, excelente opção para pesquisas educacionais e tem maior efetividade se utilizada em conjunto com outros instrumentos. Há de se considerar que se deve ter o cuidado de verificar com antecedência se a informação pretendida está disponibilizada nos canais de comunicação institucionais, evitando, assim, possíveis abusos no uso do pedido de informação.

A efetivação do EMI como política pública educacional, pautada em uma perspectiva de integração, perpassa pelo fortalecimento do ensino público e pela superação da dicotomia que afeta tanto a educação, principalmente o ensino médio, quanto a organização do Estado brasileiro. A consolidação da democracia requer a abolição da atuação de grupos econômicos

nos espaços públicos e o aumento da participação popular na política, caminho que se relaciona, também, com uma educação capaz de formar para a cidadania.

A adoção de PPAs e outras ferramentas de integração/articulação demonstra ser uma alternativa possível na travessia entre a dualidade e a integração, mas é preciso cautela sobretudo com a possibilidade de elas se inserirem no contexto de disciplinarização do EMI e perfazer o caminho oposto a seu propósito, criando uma aparência de integração onde não existe. Além disso, é preciso que estes mecanismos estejam aliados a uma concepção de formação humana voltada à integração de todas as dimensões da vida e não estar fundamentados somente na formação para o mercado de trabalho, o que os colocariam exclusivamente aos interesses da classe dominante.

A pesquisa demonstra que os IFs, em sua maioria, têm se empenhado em promover alternativas de integração/articulação nos seus currículos de EMI. No entanto, evidencia-se que há desafios no âmbito interno que perpassam principalmente pela carência de formação inicial e continuada de profissionais que supere a disciplinarização e promova a integração, bem como pela necessidade de estudos mais consistentes de caráter avaliativo e propositivo sobre suas práticas pedagógicas no EMI. Aliado a isso, externamente, a rede se depara com avanços neoliberais sobre a educação, caracterizados pela reforma do ensino médio, BNCC, DCNGEPT, contingenciamentos financeiros, entre outros.

O enfrentamento a estas questões perpassa pelo compartilhamento de experiências exitosas no campo da integração/articulação curricular, bem como pela ampliação de pesquisas que explorem, especialmente, a avaliação das experiências de implantação e de desenvolvimento do EMI na RFEPCT. Uma possibilidade para solução destas questões se apresenta pelo surgimento de formação em rede, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Assim, faz-se necessário que as instituições busquem ferramentas que favoreçam tanto a produção como o compartilhamento de conhecimento produzido.

Outro caminho possível é o fortalecimento de espaços coletivos, como o CONIF, que demonstra ser um relevante ambiente de discussão sobre as bases conceituais do EMI e resistência às tentativas de seu enfraquecimento, o que pode ser visto na efetivação de suas diretrizes indutoras. Resta acompanhar se a adoção/reformulação destas diretrizes nas instituições refletirá um movimento de resistência ou subordinação aos ditames neoliberais impostos pelas alterações legislativas recentes, as quais podem desencadear para a EPT um retorno conceitual ao tecnicismo e à dualidade. Não que ambos estivessem superados no âmbito dos currículos dos IFs, mas caminhava-se com conquistas relevantes para sua superação.

4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS IFS

A opção por uma pesquisa do tipo estado da arte surgiu da necessidade de se identificarem outros trabalhos que tenham relação com a integração/articulação curricular nos IFs, propondo-se a fazer levantamento de produções acadêmicas relacionadas diretamente às PPAs. É um tipo de investigação que se adequa aos objetivos do estudo porque

> podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

O recurso para definição dos descritores partiu, inicialmente, do levantamento através de pedidos de acesso à informação aos demais Institutos que compõem a RFEPCT, de modo a confirmar a possibilidade de outros Institutos adotarem alternativa similar à PPA, mas com diferentes nomenclaturas, através da Plataforma Fala.BR.

A partir deste resultado, foram selecionados descritores relacionados à temática, com buscas nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico. Entre os descritores explorados, estão: “Prática Profissional Articuladora”; “Prática Profissional Articulada”; “Prática profissional orientada”; "Prática profissional supervisionada"; “Prática Profissional Integrada”; "ensino médio integrado" AND "integração curricular"; "ensino médio integrado" AND "interdisciplinaridade"; "ensino médio integrado" AND "projeto integrador".

Como critério de inclusão e exclusão, buscaram-se trabalhos diretamente ligados ao EMI na EPTNM, especialmente, relacionados com os IFs. Foi feita a leitura do título e resumos para analisar a proximidade dos trabalhos com a temática e, quando surgiam dúvidas em alguns estudos, exploraram-se a introdução, objetivos, entre outros. Todas as buscas foram realizadas durante o mês de outubro de 2021 e não tiveram restrição temporal.

A busca foi iniciada com o descritor “Prática Profissional Articuladora”, que é o termo utilizado pelo IFBA, lócus da pesquisa base de dissertação. Paralelo a esta investigação, foi realizada a busca pelo termo “Prática Profissional Articulada”. Para tanto, foram explorados os

bancos de dados da BDTD; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico.

Na plataforma do BDTD, a busca pelo termo “Prática Profissional Articuladora” retornou quatro resultados (dissertações), porém nenhuma delas foi selecionada, pois não tinha relação direta com o objeto de pesquisa. Os trabalhos identificados não discutem integração entre educação básica e ensino profissionalizante através do EMI nos IFs, dissertando sobre a relação teoria e prática nas áreas de saúde, assistência social e educação física. Neste ínterim, foram testados os termos “Prática Profissional Orientada”, com quatro resultados sem relação com o objeto. Já com o termo "Prática Profissional Supervisionada", não retornou resultados.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não retornou nenhum desfecho para o termo “Prática Profissional Articuladora”. Já a busca por “Prática Profissional Articulada” replicou três resultados sem relação com o objeto de pesquisa. A pesquisa por “Prática Profissional Orientada” computou dois artigos, mas sem relação com a articulação no EMI. “Prática Profissional Supervisionada” não obteve qualquer pesquisa identificada.

Acredita-se que um dos motivos para a falta de resultados em bancos de teses e dissertações para os descritores citados se dá pela temporalidade das resoluções normativas institucionais que regulamentam o uso das PPAs no EMI, bem como o atraso na reformulação de cursos, que contrariam estes documentos. A resolução do IFBA, por exemplo, é de 2016, e determinava a imediata reformulação dos cursos integrados com vigência a partir daquele ano (novos cursos) e a reformulação dos demais cursos de EMI (cursos já em funcionamento) a partir do ano letivo de 2017. Porém, ao analisar alguns PPCS de EMI do IFBA no desenvolvimento de sua tese que trata de dimensões curriculares e concepções docentes sobre o componente de Física, Souza (2019, p. 121) constatou que nem todos os documentos são organizados à luz da Resolução 30/2016, confirmando a hipótese de que está ocorrendo atrasos nas reformulações. Em outros institutos, a partir dos resultados dos pedidos de informação, notou-se que algumas resoluções ainda são mais atuais, o que impede publicações de pesquisas de mestrado e doutorado.

A ausência de trabalhos discutindo a temática levou à ampliação da busca para outras bases de informação de pesquisa. Assim sendo, utilizou-se o Portal de periódicos da CAPES, por meio do acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) com o login do IFBA. A busca por “Prática Profissional Articuladora” encontrou somente um trabalho no portal de periódicos da CAPES. Fez-se teste também com o termo “Prática Profissional Articulada”, que apontou dois resultados sem relação com o objeto de pesquisa; “Prática Profissional Orientada”, com quatro trabalhos identificados, que também foram descartados por ausência de conexão; e

“Prática Profissional Supervisionada”, com dois trabalhos sem relação com o objetivo da pesquisa.

No Google Acadêmico, buscas foram feitas com os descritores “Prática Profissional Articuladora” e, em seguida, “Prática Profissional Articulada”. O primeiro encontrou doze resultados, porém, utilizando os critérios de inclusão/exclusão citados anteriormente, prevaleceram quatro trabalhos, sendo que um deles também tinha sido encontrado no portal de periódicos da CAPES. A busca pelo segundo termo retornou 52 resultados, mas nenhum teve relação com o objeto de estudo.

No Google Acadêmico, ao pesquisar pelos descritores “Prática Profissional Orientada” e “Prática Profissional Supervisionada”, optou-se por incluir o booleano “AND” juntamente com a sigla do Instituto Federal que utiliza estas nomenclaturas. Esta estratégia foi adotada no intuito de restringir o número de resultados, visto que geralmente são termos que podem ser confundidos com experiências de estágio supervisionado, fugindo do objetivo da pesquisa e trazendo um número alto de desfechos. Os resultados para esta busca não foram significativos.

O descritor que se explorou posteriormente foi “Prática Profissional Integrada”, visto que a análise dos pedidos de informação demonstrou que 58,3% dos IFs que responderam positivamente ao questionamento sobre adoção de PPAs utilizaram esta nomenclatura para uma de suas estratégias institucionais de articulação no EMI. A pesquisa teve início na Plataforma BDTD, obtendo-se quatro trabalhos, sendo duas teses e duas dissertações. As duas teses foram descartadas, pois não tinham relação com o EMI, uma vez que são estudos focados em licenciaturas. A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES logrou seis desfechos, repetindo os quatro da BDTD e mais dois não relacionados ao objeto de pesquisa. Já a busca por PPI no Portal de Periódicos da CAPES identificou quatro trabalhos, porém só três tinham relação com o EMI.

A pesquisa por “Prática Profissional Integrada” no Google Acadêmico retornou 195 resultados. Foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão, selecionando 43 trabalhos que tinham relação exclusiva com o EMI nos IFs. A escolha foi feita pela leitura de títulos e resumos, com leitura completa de alguns trabalhos que levantaram dúvidas ou daqueles que demonstraram maior relação com o objeto de pesquisa.

A partir do artigo de Minuzzi e Coutinho (2020), surgiu a demanda de se ampliar o levantamento na BDTD sobre o Ensino Médio Integrado e a integração curricular, optando-se pelo uso dos descritores “Ensino Médio Integrado” e “integração curricular” separados pelo booleano “AND”, que indicou 26 resultados. Este intento surgiu da constatação, pelos autores, da necessidade de se pensar em pesquisas aplicadas que estabeleçam diálogo entre as áreas do

conhecimento e ausência de estudos avaliativos da implementação do EMI enquanto política educacional, além de ser um estado conciso da arte sobre EMI no Brasil.

Experimentou-se ainda uma pesquisa na BDTD com os termos "ensino médio integrado" AND "interdisciplinaridade" a qual apontou 16 resultados, porém os trabalhos não traziam a relação pretendida com o objeto de pesquisa. Para tentar esgotar a temática, realizou-se uma última pesquisa com os termos "ensino médio integrado" AND "projeto integrador", que retornou dois resultados.

O quadro 1 demonstra a síntese da pesquisa, identificando os descritores utilizados, o ano do trabalho, seu tipo, bem como a plataforma em que foram encontrados. Destaca-se que as produções encontradas na plataforma Google Acadêmico a partir do descritor "Prática Profissional Integrada" foram excluídas deste panorama, dando base para a construção de outras ilustrações no decorrer do texto.

Quadro 1 - Produções acadêmicas por descritor, ano e plataforma.

Descritor de pesquisa: "Prática Profissional Articuladora"					
Ord.	**Título**	**Autor(a)**	**Ano**	**Tipo**	**Plataforma**
1	Elaboração de mapas temáticos com estudantes do Ensino Médio através do QGIS	Joelia Silva dos Santos	2019	Artigo em revista	Portal de periódicos da CAPES e Google Acadêmico
2	A Física no Ensino Médio Integrado: Dimensões curriculares e concepções docentes	Danilo Almeida Souza	2019	Tese	Google Acadêmico
3	Articulando conhecimentos e expandindo Horizontes de pesquisa discente: um relato de Experiência didático-pedagógica do uso da Sociologia no núcleo tecnológico da formação Profissional	Jonatã França Bittencourt e Luzania Barreto Rodrigues	2021	Artigo em revista	Google Acadêmico
4	Caminhos para elaboração do currículo de Física no Ensino Médio Integrado: uma proposição a partir da realidade do curso técnico em Edificações do Instituto Federal da Bahia	Danilo Almeida Souza e Maria Cristina M. Penido	2021	Artigo em revista	Google Acadêmico
Descritor de pesquisa: "Prática Profissional Integrada"					
1	Interlocução de saberes na prática profissional integrada de um curso técnico em química integrado ao ensino médio	Carmen Lourdes Didonet Smaniotto	2015	Dissertação	BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2	Diálogos interdisciplinares na prática Profissional integrada de um curso Técnico de ensino médio	Eduardo Bresolin	2016	Dissertação	BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
3	Prática profissional integrada (PPI) – dos princípios à ação no Ensino Médio Integrado	Evelize Dorneles Minuzzi, Bruna Ambrós Baccin e Renato Xavier	2019	Artigo em revista	Portal de periódicos da CAPES

(Continua)

		Coutinho			
4	Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na prática profissional do ensino médio integrado à educação profissional	Maristela Beck Marques e Josimar de Aparecido Vieira	2020	Artigo em revista	Portal de periódicos da CAPES
5	Relato de experiência de projeto integrado de desenvolvimento de software de gestão de mercado de alimentos de rua em Iporá	Filipe Jesus Portilho, Eliana Tiba Gomes Grande, Kellyanny Chaves Lima e Lucas Venâncio Bernardo Costa Leite	2021	Artigo em revista	Portal de periódicos da CAPES
Descritor de pesquisa: "Ensino Médio Integrado" AND "integração curricular"					
1	A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo	Roseany Carla Dantas de Menezes	2012	Dissertação	BDTD
2	Concepção de Integração Curricular presente nos Cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense	Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira	2013	Dissertação	BDTD
3	A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins	Saldanha Alves Braga	2013	Dissertação	BDTD
4	Em busca da integração: a re (construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)	Stênio Farias D'Avila Lins	2015	Dissertação	BDTD
5	A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG - Campus Muriaé	Débora Martins Artiaga	2015	Dissertação	BDTD
6	Concepções e Práticas Integradoras dos Docentes do IFMT campus Cáceres, no Desenvolvimento do Currículo Integrado	Denise Dalmás Rodrigues	2016	Tese	BDTD
7	A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP campus Barretos	Renata Nicizak Villela	2017	Dissertação	BDTD
8	Efetividade social e pedagógica do ensino médio integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano.	Paulo Silva Melo	2018	Tese	BDTD
9	A integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio no curso técnico em edificações, IFES campus Colatina	Jaqueline Ferreira de Almeida	2018	Dissertação	BDTD
10	A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Canoinhas	Igor Guterres Faria	2018	Dissertação	BDTD
11	Contribuições do setor de assessoria pedagógica para a integração curricular na educação profissional do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete	Leila Acosta Pinho	2019	Dissertação	BDTD

(conclusão)

12	Narrativas docentes e suas representações acerca do ensino médio integrado	Jeremias Rodrigues da Silva	2019	Dissertação	BDTD
13	Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física	Katia Regina de Sá	2019	Tese	BDTD
14	A opinião dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado em Administração do Instituto Federal de São Paulo/Campus Suzano	Maria Aparecida Bueno Ferreira	2019	Dissertação	BDTD
15	Integração curricular e trabalho pedagógico: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos	Sílvia de Siqueira	2020	Dissertação	BDTD
Descritor de pesquisa: "Ensino Médio Integrado" AND "projeto integrador"					
1	Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o ensino integrado: um estudo de caso no ensino de química no curso técnico em eletrotécnica	Luciane Magda Melo	2015	Dissertação	BDTD

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O artigo encontrado no Portal de Periódicos da CAPES a partir do uso descritor “Prática Profissional Articuladora” traz um relato de experiência sobre aplicação da PPA no IFBA – Campus Barreiras, no ano letivo de 2018. No trabalho, a autora descreve a participação do componente de Geografia em um projeto de PPA, discorrendo sobre as possibilidades do uso das técnicas modernas de elaboração de mapas, apresentando os processos inerentes à elaboração de mapas temáticos, através do uso do software QGIS, em parceria com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, na modalidade Integrado, do curso Técnico em Alimentos e Bebidas, do IFBA – Campus Barreiras. Como resultado, Dos Santos (2019, p. 294) indica que:

> A experiência denotou mudanças na forma de ensinar e aprender prescindido os padrões do modelo tradicional, transformando a passividade, muitas vezes presentes durante aulas expositivas, em proatividade, a partir das inferências realizadas pelos discentes durante a execução dos procedimentos cartográficos no laboratório de informática.

No Google Acadêmico, um dos trabalhos encontrados é um artigo que relata uma experiência executada por um docente de Sociologia do IFBA – Campus Jacobina, dentro de um componente da área técnica, citando a PPA na perspectiva da prática profissional para conclusão de curso (BITTENCOURT; RODRIGUES, 2021). O outro trabalho (SOUZA; PENIDO, 2021) propõe repensar os conteúdos da Física a partir de currículos menos engessados, incentivando o trabalho interdisciplinar como forma de proporcionar a integração

curricular. Este trabalho aparenta ser um recorte da tese de Souza (2019), que investiga a Física em cursos de Edificações integrados do IFBA e analisa as dimensões curriculares e concepções docentes. Estes dois trabalhos concluem que não há uniformidade nos PPCs dos cursos estudados, apesar de haver uma diretriz institucional para tal. O estudo traz a informação que apenas um PPC, dos cinco analisados, trazia previsão de PPA, o que demonstra que a normativa institucional não está sendo integralmente aplicada, possivelmente, pela ausência de reformulação dos PPCs. Indica ainda que, na descrição da organização curricular, somente três PPCs trazem uma preocupação em articular o conhecimento trazido nas diferentes disciplinas.

Em comum, os trabalhos encontrados sobre PPA trazem uma abordagem que parte de estudos baseados em disciplinas, demonstrando ausência de produções voltadas à análise de sua implantação enquanto ferramenta de promoção da integração curricular no EMI. Esta dinâmica denota a necessidade de promoção de trabalhos avaliativos que se debruçam sobre os processos institucionais em âmbito geral (reitoria) e local (campus), possibilitando identificar como tem ocorrido o processo de inserção das PPAs nos cursos, bem como o registro dos desafios e experiências positivas encontradas.

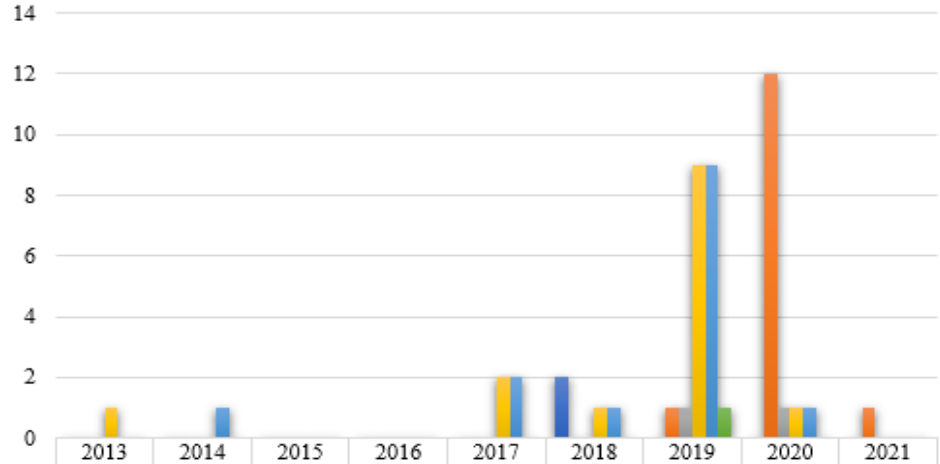
A pesquisa com o termo “Prática Profissional Integrada” na BDTD resultou na seleção das dissertações de Bresolin (2016), que pesquisou os diálogos interdisciplinares da Prática Profissional Integrada (PPI), realizados no âmbito do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFFar – Campus Panambi, e a de Smaniotto (2015), que analisou limites e possibilidades de articulação entre conhecimentos técnicos e básicos que perpassam o currículo e a formação de um curso Técnico em Química expressos no contexto da PPI do IFFar. Estes trabalhos demonstram que a PPI contribui para a construção gradual da prática interdisciplinar e de conhecimento integrador no âmbito da educação profissional.

Na busca por PPI no Portal de Periódicos da CAPES, o primeiro trabalho encontrado foi o de Minuzzi, Baccin e Coutinho (2019) que objetivou apresentar as possibilidades e os limites da materialização dos pressupostos do Ensino Médio Integrado no contexto da PPI, a partir da análise do desenvolvimento e da elaboração de produtos pelos estudantes do terceiro ano de um curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, do IFFar – Campus de São Vicente do Sul. O segundo (MARQUES; VIEIRA; PONTEL, 2020) analisa a importância da PPI no processo formativo de estudantes do EMI e o reconhecimento (ou não) da presença da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e os desafios e perspectivas encontradas neste processo. O terceiro estudo descreve a aplicação de um projeto integrador, onde desenvolveu-se um software para gerenciar as feiras de alimentos do município de Iporá-GO (PORTILHO; GRANDE; LIMA; LEITE, 2021).

Ressalta-se que os dois primeiros trabalhos têm relação com a PPI desenvolvida no IFFar e o terceiro é uma experiência de projeto integrador no IFGOIANO. Em comum, os trabalhos reconhecem a relevância destas práticas como meio de articulação curricular, além de proporcionar mais criatividade, possibilitando melhoria das metodologias de ensino aprendizagem e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se ainda o reconhecimento da efetividade da pesquisa como princípio educativo. Nota-se a predominância de trabalhos do tipo relato de experiência, o que demonstra a escassez de trabalhos focados em uma perspectiva de avaliação da PPI enquanto política institucional.

A Figura 6 indica os resultados da busca por "Prática Profissional Integrada" no Google Acadêmico e demonstra os tipos de trabalhos selecionados, por ano em que foram publicados.

Figura 6 – Distribuição dos trabalhos sobre Prática Profissional Integrada por tipo e ano

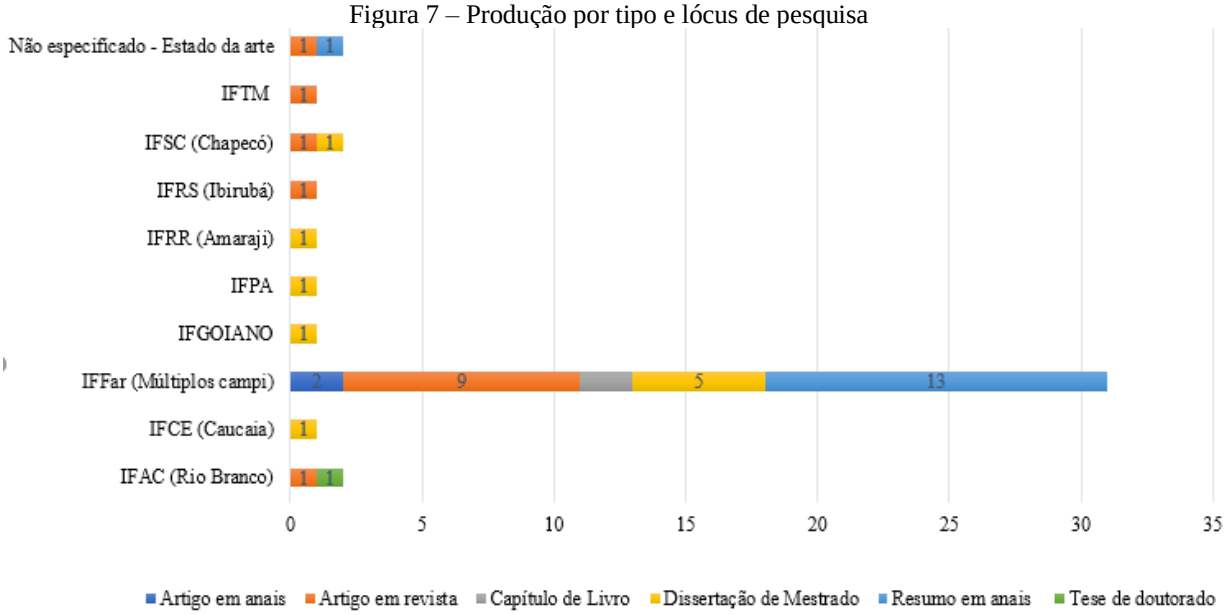


	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Artigo em anais	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Artigo em revista	0	0	0	0	0	0	1	12	1
Capítulo de Livro	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Dissertação de Mestrado	1	0	0	0	2	1	9	1	0
Resumo em anais	0	1	0	0	2	1	9	1	0
Tese de doutorado	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A análise das produções encontradas foi feita por tipo de trabalho, correlacionando-os com o IF em que foram desenvolvidos, conforme distribuição apresentada pela figura 7. Como desfecho, identificou-se que os capítulos de livro estavam em e-books. O primeiro trabalho (MIRAGEM; PREUSLER; SENGER, 2020) traz um relato de experiência de uma atividade interdisciplinar realizada em uma PPI do IFFar - Campus Santa Rosa, utilizando a segurança do trabalho, a construção civil e o esporte. O segundo capítulo de livro também discorre sobre a PPI no IFFar (Campus Santo Ângelo) e é um relato sobre seu desenvolvimento, em 2015, dentro do eixo Informação e Comunicação (ALBIERO; NASCIMENTO; PEREIRA; MACHADO, 2019).

Figura 7 – Produção por tipo e lócus de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Os artigos encontrados em anais de eventos também foram produzidos no IFFar e tem como característica a tradução de relatos de experiência de trabalhos desenvolvidos na PPI, sendo escritos por Marques e Flores (2018) e Araújo, Bresolin e Nonenmacher (2018). Os resumos em anais de evento são, em sua maioria, relatos de experiências, com participação de estudantes do EMI em sua confecção, desenvolvidos em campus diversos do IFFar e apresentados principalmente no II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado, ocorridos na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), em 2019.

O quadro 2 discrimina as dissertações encontradas nesta pesquisa. Avalia-se que são trabalhos relevantes, pautados, em sua maioria, em experiências de integração no EMI dos IFs, que reconhecem o significado de suas concepções e diretrizes. Destaca-se a proeminência do IFFar como lócus de pesquisa, com metade das produções e presença significativa de estudos (40%) provenientes do ProfEPT, primeiro mestrado profissional ofertado em rede nos IFs, com vagas tanto para servidores quanto para a comunidade em geral.

A única tese de doutorado encontrada (NEVES, 2019), faz parte do doutorado de estudos linguísticos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e visa identificar, no IFAC, elementos para a elaboração de uma proposta de programa de ensino aprendizagem de língua inglesa baseada em gêneros, habilidades e atitudes requeridas na formação do jovem no ensino integrado que forma técnicos em desenvolvimento de sistemas para a Web.

Quadro 2 – Dissertações de mestrado com o descritor “Prática Profissional Integrada” encontradas no Google Acadêmico.

Ord.	**Título**	**Autor (a)**	**Programa de Pós Graduação**	**Local da pesquisa**	**Ano**	**Assunto**
1	Objetos de aprendizagem: um ensaio para o uso de sistemas de informações geográficas no ensino de Geografia	João Henrique Quoos	Pós-Graduação em Geografia e Geociências - UFSM	IFFar – Júlio de Castilhos	2013	Busca entender como o Sistema de Informações Geográficas (SIG) enquanto ferramenta pedagógica permite ao aluno do primeiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária contextualizar o conhecimento geográfico e de que forma ocorre esse processo. O SIG como objetos de aprendizagem tem grande potencial em colocar o objeto de conhecimento no contexto, no que tange ao ensino de Geografia.
2	Currículo Integrado e a Formação Integral de Jovens: Uma Proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa	Daiele Zuquetto Rosa	Pós-Graduação em Educação - UFSM	IFFar – Santa Rosa	2016	Estuda as significações construídas pelos jovens estudantes de um curso integrado acerca do currículo baseado por pressupostos de formação integral do ser humano. Avalia que quanto maior a proximidade entre conhecimento, professor, estudante e mundo do trabalho, mais eficaz é a aprendizagem e a formação integral do jovem.
3	Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Amajari: concepções, desafios e perspectivas	Luana Firmino Lobo	Mestrado em Educação Agrícola – UFRRJ – Seropédica	IFRR – Amaraji	2018	Estuda o planejamento pedagógico interdisciplinar discutindo as concepções e desafios dos docentes e o saber/fazer na prática pedagógica. Pesquisa qualitativa do tipo exploratória, indicando a necessidade institucional de promoção de diálogos e reflexão crítica frente aos desafios para a prática pedagógica expressa pelos participantes. A instituição está a caminho do planejamento interdisciplinar através de práticas integradas que são promovidas. O caminho a percorrer é longo e desafiador.
4	Contribuições do setor de assessoria	Leila Acosta Pinho	Pós-Graduação em Políticas	IFFar – Alegrete	2019	Objetiva compreender em que medida a atuação do setor de assessoria pedagógica pode

(continua)

	pedagógica para a integração curricular na educação profissional do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete	Leila Acosta Pinho	Públicas e Gestão Educacional - UFSM			contribuir para a viabilização do currículo integrado. É uma pesquisa de campo, qualitativa. Chegou à caracterização de uma plataforma de educação continuada para os professores do campus.
5	O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado	Robson de Sousa Feitosa	PROFEPT – IFAM – campus Manaus	IFPA - Bragança	2019	Avalia o projeto integrador como instrumento de efetivação do currículo integrado. Pesquisa qualitativa, pesquisa-ação do tipo crítica. O PI surge como política institucional do IFPA. Sua obrigatoriedade como componente curricular pode ter uma limitação pela compulsoriedade, mas ao mesmo tempo pode ser instrumento de efetivação do currículo integrado. O PI com o planejamento, a gestão participativa dos processos de ensino e a horizontalização por meio do diálogo leva a uma perspectiva emancipatória e auto formativa para todos os sujeitos envolvidos na medida em que reflete as bases conceituais da EPT.
6	Prática Profissional Integrada no ensino médio integrado à educação profissional: o ensino, a pesquisa e a extensão	Maristela Beck Marques	ProfEPT, IFRS Campus Porto Alegre	IFFar – Santa Rosa	2020	Analisa as percepções de egressos e professores do EMI, no que diz respeito à metodologia de ensino denominada PPI. É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Aponta a necessidade de trazer para a educação básica metodologias capazes de superar a fragmentação curricular. Reafirma a importância da PPI na promoção da politecnia, formação integral, omnilateral e interdisciplinaridade.
7	A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: avaliação do	Francisco Renato Alves de Sousa	Pós-Graduação em Avaliação de Políticas	IFCE - Caucaia	2020	Busca responder se o curso integrado estudado tem cumprido a missão institucional de transformar vidas dos egressos. Analisa a formulação da política, seu

(conclusão)

	Curso Técnico Integrado em Petroquímica do IFCE Campus Caucaia		Públicas - UFC			conteúdo e a trajetória institucional. É uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa-quantitativa.
8	Núcleo Politécnico Comum e Itinerários Formativos no Contexto do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Chapecó	Izac de Sousa Belchior	ProfEPT – IFSC - Chapecó	IFSC – Chapecó	2020	Pauta-se na defesa de uma perspectiva politécnica e de base unitária humanística para o ensino médio. Analisa limites e possibilidades de materialização do núcleo politécnico comum e dos itinerários formativos no contexto do EMI do IFSC – Chapecó. A abordagem é qualitativa alinhada ao MHD para situar a experiência analisada no contexto histórico e material da educação profissional, dos IFs e do EMI no Brasil. Revelaram uma demanda por um EMI que busque práticas pedagógicas que exercitem o Núcleo Politécnico Comum, como unidade curricular.
9	Estratégias de práticas de educação em saúde para a formação integral de discentes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari	Fernanda Lavarda Ramos de Souza	PROFEPT – IFFar - Jaguari	IFFar – Jaguari	2020	Pesquisa qualitativa que avalia o impacto das ações de educação em saúde da Assistência estudantil na formação omnilateral e na permanência e êxito dos estudantes.
10	Projeto integrador: uma proposta de educação para todos?	Eneida Aparecida Machado Monteiro	Mestrado em Ensino na Educação Básica - UFG	IFGOIANO	2020	Analisa o desenvolvimento de projetos integradores no IFGOIANO. É uma pesquisa-ação, integral e sistêmica. Os projetos integradores são uma estratégia de integração curricular pautada na flexibilidade, na contextualização e na interdisciplinaridade. Analisa as concepções, das práticas e da

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A verificação dos artigos em revista encontrados demonstrou uma concentração de trabalhos que relatam experiência com PPI, concluindo que são importantes elementos de integração curricular. Ressaltam o comprometimento dos estudantes e docentes nas atividades desenvolvidas, a interdisciplinaridade alcançada, criticidade e a possibilidade da PPI como articuladora entre a formação integral, omnilateral e a politecnia (MINUZZI; BACCIN; COUTINHO, 2019; MARQUES; VIEIRA; PONTEL, 2020). Destacam-se nestes relatos de experiência a participação de Renato Xavier Coutinho (IFFar, Campus Cruzeiro do Sul) entre os autores, sendo que suas pesquisas constatam, principalmente, o aumento de interesse pelos estudantes nos assuntos trabalhados (MINUZZI; BACCIN; COUTINHO, 2019; BILLAR; BURTOLUZZI; COUTINHO, 2020; BILAR; COUTINHO, 2020; BILAR; HOHEMBERGER; COUTINHO, 2020; DUTRA; COUTINHO, 2020; entre outros).

Entre os artigos encontrados, há um que merece especial destaque (MINUZZI; COUTINHO, 2020). Este trabalho é um consistente estado da arte sobre EMI nos IFs feito a partir de análise de teses e dissertações produzidas entre 2008 e o início de 2019. A pesquisa demonstra que a produção do conhecimento sobre esta temática se concentra na pesquisa básica e empírica com abordagem qualitativa e sua principal temática recorre às experiências didático pedagógicas disciplinares. Aponta-se um baixo número de trabalhos que estabelecem o diálogo entre áreas de conhecimento e indicam como possível causa os inúmeros desafios de superação da disciplinarização. Suas constatações vislumbram a necessidade de estudos que objetivem descrever, compreender e analisar como se dá a integração curricular na práxis do Ensino Médio Integrado, sobretudo, por meio de pesquisas aplicadas.

A partir desse artigo, notou-se a necessidade de ampliar o levantamento na BDTD sobre o ensino médio integrado e a integração curricular. O desfecho desta pesquisa permitiu a seleção de quinze trabalhos, distribuídos conforme a Tabela 1. São trabalhos que abrangem pouco mais de um terço dos IFs, realizados entre os anos de 2012 e 2020 e distribuídos pelas cinco regiões do país.

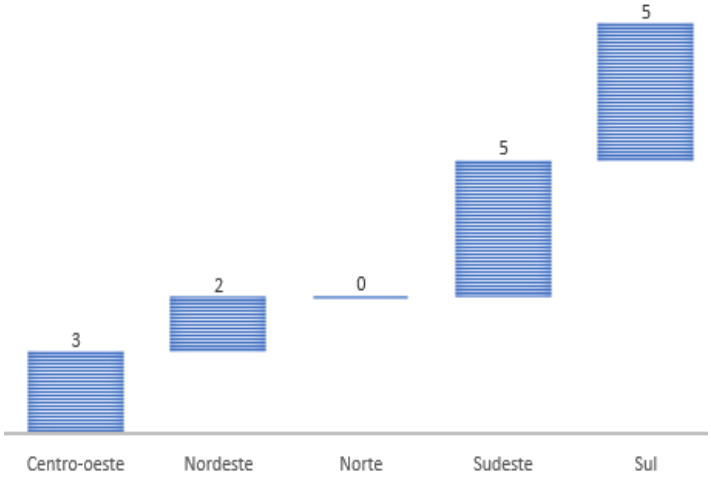
Tabela 1 – Distribuição de Teses e dissertações, por ano e IF, encontradas na BDTD pesquisando por "ensino médio integrado" AND "integração curricular"

ANO **IF**	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	**TOTAL POR IF**
IFC	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
IFES	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
IFFAR	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
IFG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
IFGOIANO	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
IFMG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
IFMT	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
IFPA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IFPB	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
IFSC	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
IFSP	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
IFSUDESTE-MG	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
IFTO	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL POR ANO	1	2	0	2	1	1	3	4	1	**15**

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A disposição geográfica dos programas de Pós-Graduação em que foram realizados os trabalhos identificados estão dispostos na Figura 8. Observa-se que dois terços se concentram nas regiões Sul e Sudeste, que dividem a mesma quantidade de produções. Os programas da região Norte não registraram nenhum trabalho, enquanto Centro-Oeste e Nordeste têm três e dois, respectivamente.

Figura 8 – Região do Programa de Pós-graduação de teses e dissertações encontradas na BDTD pesquisando por "ensino médio integrado" AND "integração curricular"



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Entre os 15 trabalhos selecionados, três são teses de doutorado. Rodrigues (2016), a partir da análise da compreensão dos professores sobre as práticas integradoras, concluiu que os docentes têm dificuldade para desenvolvê-las, pois exige uma experiência que não possuem. A pesquisa demonstra ainda que a integração de conhecimentos é isolada e esporádica e indica a necessidade de qualificação docente para enfrentar as transversalidades decorrentes da necessidade de integração. A segunda tese (MELO, 2018) estuda a efetividade social e pedagógica no EMI a partir da análise de sua implementação no IFGOIANO e aponta que a efetividade social está sendo fortemente interpelada pela contradição existente entre finalidades educativas previstas na legislação e uma operacionalização baseada no currículo instrumental e utilitarista recomendado por organismos internacionais. Também conclui que a ausência de formação pedagógica de professores(as) é um empecilho à integração, além da rigidez epistemológica de docentes em favor do currículo disciplinar. Sá (2019), ao investigar o currículo do EMI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), constata a falta de integração curricular, sendo que o currículo prescrito por esta instituição é permeado pelo discurso neoliberal.

As dissertações também apontam a carência de formação inicial e continuada como empecilho à integração no EMI. Isto pode ser visto nos trabalhos de Braga (2013) que concluiu que os sentidos da integração não aconteciam na concepção de docentes do IFTO; Faria (2018) investigou as compreensões sobre a identidade docente, para a construção de espaços de formação continuada, e concluiu que é um campo ainda em desenvolvimento, mostrando-se instável e fragilizado como área de conhecimento e formação docente específica.

As práticas curriculares ainda acompanham o modelo dualista, dissociando teoria e prática, de tal forma que ocorre a integração em práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria. O(A) docente é visto(a) como obstáculos, há indisponibilidade de tempos e espaços de formação e análise de suas ações educativas de forma institucionalizada. Aponta ainda a ausência de infraestrutura adequada e de clareza dos objetivos e especificidades do currículo integrado (ARTIAGA, 2015). Outros estudos encontraram representações identitárias e hierárquicas do saber, dificultando o trabalho interdisciplinar (VILLELA, 2017).

Poucos trabalhos discorrem sobre práticas integradoras. Menezes (2012) indica que quando elas ocorrem são pontuais, o que evidencia a necessidade de formação de professores(as) para trabalhar na perspectiva da integração curricular. Outros estudos apontam a complexidade do funcionamento da integração curricular (ALMEIDA, 2018), deparando-se com riscos de justaposição de componentes escolares causados pela organização curricular e sobrecarga discente pela cultura do conteudismo. Siqueira (2020) indica que a integração

acontece, seja de maneira pontual, fragmentada e/ou isolada no espaço individual, da sala de aula, na relação disciplina, professores(as), estudante, ou na relação entre os pares da mesma área de conhecimento, ou dentro de projetos, a exemplo do PPI.

Em comum, boa parte dos trabalhos demonstra a dificuldade de superação da dualidade histórica no EMI (OLIVEIRA, 2013) e a questão da formação docente (SILVA, 2019). Há trabalhos que avaliam também a opinião dos(as) alunos(as) sobre a integração no EMI (FERREIRA, 2019) e concluem que eles(as) compreendem que há integração no curso, mas notam obstáculos materiais, infraestruturais e excesso de carga horária.

A busca pelos termos "ensino médio integrado" AND "interdisciplinaridade" na BDTD apontou estudos que analisam a interdisciplinaridade na perspectiva de componentes curriculares, não trazendo elementos sobre a integração curricular do EMI nos IFs. Na pesquisa por "ensino médio integrado" AND "projeto integrador", destaca-se o trabalho de Melo (2015), que analisou uma metodologia de ensino-aprendizagem, pautada na politecnia, elaborada e aplicada com o intuito de integrar quatro disciplinas ofertadas no 1º ano do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Os resultados da pesquisa apontam que a efetividade social está sendo fortemente interpelada pela contradição existente entre finalidades educativas previstas na legislação e uma operacionalização baseada no currículo instrumental e utilitarista recomendado por organismos internacionais. Além disso, a efetividade pedagógica se defronta com problemas na formação pedagógica dos(as) professores(as), nas condições reais de promoção da integração curricular, na rigidez epistemológica de boa parte dos(as) docentes em favor do currículo disciplinar. Para a autora, contraditoriamente ao proclamado e buscado, o ensino permanece fragmentado, sendo que a possibilidade de superar tal contradição requer, entre outras, mudanças nas ações curriculares e pedagógicas.

Com base na análise dos trabalhos encontrados neste estudo, pode-se confirmar que o uso de múltiplos descritores para investigar ferramentas de integração curricular nos IFs possibilitou ampliar os resultados da pesquisa. A limitação à nomenclatura utilizada pelo IFBA impediria o acesso a produções relevantes baseadas em outros Institutos, como é o caso do uso da PPI no IFFar, que reportou resultados significativos. Neste sentido, a utilização dos pedidos de acesso à informação no Fala.BR demonstra ser um relevante instrumento de pesquisa educacional, possibilitando acesso oportuno a informações de instituições públicas em qualquer parte do país.

Apesar do baixo número de pesquisas que discorrem diretamente sobre as práticas profissionais como meio de integração curricular no EMI, a análise dos trabalhos demonstra

que a inclusão destas ferramentas é um relevante instrumento para sua promoção e tem contribuído para a consolidação do EMI nos IFs. Ressalta-se o papel destas práticas no fortalecimento da interdisciplinaridade nos cursos, no aumento do interesse de discentes e no crescimento do uso da pesquisa socialmente referenciada como princípio educativo.

Nota-se que as pesquisas acadêmicas geralmente são desenvolvidas por servidores(as) dos IFs, sejam professores(as) ou técnicos administrativos em educação. Neste sentido, o desenvolvimento de políticas institucionais de qualificação pode contribuir para análise e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, o que pode ser evidenciado pelo destaque de trabalhos provenientes do ProfEPT, demonstrado a sua relevância para a Rede Federal.

Entre os desafios do EMI nos IFs, está o enfrentamento à cultura de disciplinarização e à resistência de docentes e gestores à integração. Constata-se a necessidade de institucionalização de programas de formação inicial e continuada para aprimorar a prática pedagógica no EMI, principalmente, através da promoção de efetiva integração curricular. Além disso, há a necessidade de superação da dualidade histórica entre educação básica e ensino profissional.

Essa dualidade está sendo fortalecida pela reforma do ensino médio e mudança nas DCNGEPT, que promovem a desestruturação do modelo de EMI vigente nos IFs, além da instauração da BNCC para o ensino médio. As diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, do CONIF, demonstra ser uma forma de preservação do modelo vigente de EMI. Percebe-se que vários Institutos têm atualizado suas diretrizes para o EMI. Resta acompanhar se estas articulações resultarão em seu fortalecimento ou sujeição ao modelo neoliberal de educação, propagado pela reforma do ensino médio, BNCC e DCNGEPT.

5 AS PPAs COMO POLÍTICA CURRICULAR EM CURSOS INTEGRADOS DO IFBA – CAMPUS BRUMADO

Este capítulo aborda os resultados da pesquisa de campo, demonstrando, a partir da utilização de questionário, o perfil dos(as) docentes do IFBA – Campus Brumado, bem como sua relação com a PPA e percepções sobre a política institucional de integração curricular. Além disso, a partir do resultado das entrevistas, apresentar-se-ão as tensões, aproximações e limites à ação pedagógica.

5.1 PERFIL DOS(AS) DOCENTES DO IFBA – CAMPUS BRUMADO

O IFBA – Campus Brumado, em agosto de 2022 quando se fez o levantamento de dados da pesquisa, tinha seu quadro docente composto por 61 servidores(as). Deste número, 12 professores(as) eram substitutos(as), perfazendo um percentual de 19,7%. O(A) professor(a) substituto(a) é contratado(a) para suprir falta de professor(a) efetivo(a) em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença; nomeação para ocupar cargos de direção etc. O(A) substituto(a), para ser contratado(a), necessita que haja um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na Instituição, conforme a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. O contrato de professor(a) substituto(a) no IFBA é firmado por prazo determinado com duração de até 12 (doze) meses e poderá ser prorrogado, não sendo possível ultrapassar o prazo máximo de 24 (vinte e quatro) meses (Art. 4.º, II e § único, I da Lei n.º 8.745, de 1993, com redação dada pela Lei n.º 10.667, de 2003).

A constatação de que o Campus está no percentual limite de contratação de professores(as) substitutos(as) pode demonstrar sua conexão com uma lógica neoliberal, onde este(a) trabalhador(a) está imerso(a) em uma conjuntura de precarização, por meio de um contrato por um tempo determinado, com intensificação do seu ritmo de trabalho, fazendo parte da nova classe-que-vive-do-trabalho, caracterizada por vínculos precários, informais, temporários, subcontratados, sendo geralmente uma classe trabalhadora jovem e bem escolarizada (LEDA, 2015, p. 356-357).

O questionário de pesquisa foi enviado aos/às 61 docentes via e-mail e ficou disponível por 5 (cinco) dias, contabilizando-se o prazo de prorrogações. A pesquisa foi respondida por 50 professores(as), o que totaliza 82% do público-alvo. O instrumento de pesquisa foi utilizado

com objetivo de conhecer o perfil de docentes que atuam no Campus Brumado, trazendo questões que possibilitassem, principalmente, identificar a formação destes(as) participantes, perguntando sobre sua formação inicial e continuada, sexo/gênero, idade, tempo de serviço, experiências anteriores, trabalho interdisciplinar, compreensão da proposta pedagógica do Instituto e seus cursos, conhecimento e envolvimento na PPA, entre outros.

A opção pelo conhecimento do perfil docente através de questionário partiu do pressuposto de que a questão relacionada à política de formação docente da instituição surgiria, de alguma forma, nos resultados da pesquisa, porque alterações curriculares geralmente demandam um trabalho de formação inicial ou continuada para alcançar os resultados esperados. Logo, tornou-se imprescindível compreender, sobre o ponto de vista dos(as) professores(as), como estes aspectos estão presentes em seu exercício profissional.

Ressalta-se que o questionário foi respondido por 87,8% dos(as) docentes efetivos(as), enquanto entre os(as) substitutos(as) o percentual de respostas foi de 58,3%. Este dado está sendo contabilizado porque, durante a pandemia de COVID-19, ocorrida a partir 2020, o IFBA suspendeu suas atividades presenciais e adotou as Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais (AENPE), possibilitando, durante este processo, a não realização das atividades de PPA. Portanto, evidencia-se que, pelo fato do contrato do(a) professor(a) substituto(a) ter uma duração máxima de 24 meses, é provável que esta categoria de docentes não tenha nenhuma experiência com as PPAs, justificando, talvez, a menor adesão à pesquisa por estes(as) professores(as).

O levantamento do perfil de docentes do Campus demonstrou que há uma concentração de professores(as) na faixa etária de 30 a 39 anos, totalizando 50% dos(as) participantes da pesquisa. 28% estão entre 40 e 49 anos e 14% têm entre 50 e 59 anos. A faixa etária entre 18 e 29 anos conta com 6% dos(as) respondentes, enquanto apenas 2% têm 60 anos ou mais. Estes números revelam que o corpo docente é formado por uma maioria de professores(as) jovens, o que poderia estar relacionado com o aumento expressivo de acesso ao ensino superior na primeira década dos anos 2000 e à criação dos Ifs, assim como a expansão da RFEPCT a partir de 2008 que oportunizou acesso à carreira docente através da abertura de concursos públicos.

O percentual de docentes que têm entre 1 e 5 anos de trabalho na RFEPCT é 36,7%, mesmo número para quem tem entre 6 e 10 anos de exercício; 14,3% têm menos de um ano de atividade; 6,1% têm de 11 a 20 anos de serviço, mesmo número para quem têm acima de 21 anos de labor. Sobre a situação funcional, 68% estão na condição de efetivos(as) estáveis, 16% são efetivos(as) em estágio probatório e 16% são de professores(as) substitutos(as). Ao relacionar este dado com a faixa etária, percebe-se que, em sua maioria, são professores(as)

jovens, com pouca experiência docente (até 10 anos de docência).

Quando se questiona o tempo de docência anterior ao ingresso na RFEPCT, 20% indicam que sua primeira experiência de docência foi nos IFs, 6% experienciou menos de 1 (um) ano de docência fora da rede e 30% tiveram entre 1 e 5 anos de prática anterior. O número de professores(as) que lecionou previamente em outras redes entre 6 e 11 anos foi de 26% e de 12 a 17 anos foi de 8%. 10% apontaram que tiveram mais de 18 anos de experiência prévia. Estes dados revelam que, de modo geral, os(as) docentes do Campus Brumado tiveram pouca experiência em outras redes de ensino, pois a maioria não teve mais que cinco anos de serviço fora da RFEPCT.

Com relação ao sexo, 50% dos(as) docentes que responderam ao questionário indicaram ser do sexo masculino, enquanto 48% apontaram ser do sexo feminino e 2% optaram por não declarar. Sobre o estado civil, 44% se declararam como casado(a); 34% solteiro(a); 10% divorciado(a); 10% em união estável e 2% marcaram a alternativa outros. O percentual de homens e mulheres indica uma similaridade com o número de docentes na educação superior brasileira -53,74% e 46,26%, respectivamente (ALVARENGA, SILVA e WENETZ, 2021). Este número reflete que o processo de guetização feminina, visualizado principalmente na educação básica, historicamente marcada por menores salários e condições de trabalho, não é evidenciado, de forma geral, no Campus Brumado.

O maior número de homens pode estar relacionado à própria segregação de gênero das escolhas educacionais no ensino superior brasileiro, caracterizada pela sobrerrepresentação de mulheres em cursos com menores retornos no mercado de trabalho e ligados ao cuidado, enquanto homens estão mais presentes em cursos com componentes técnicos (ALMEIDA et al., 2020).

O campo para declaração de cor ou raça foi deixado em aberto para que fosse proporcionado ao/à participante o exercício de autodeclaração. Após o resultado, notou-se que a autodeclaração foi condizente com os parâmetros do IBGE para o tratamento da questão. Ao reunir os dados, obteve-se o seguinte cômputo: 6% não declarou cor ou raça; 26% do corpo docente é formado por brancos(as); 24% se autodeclararam pretos(as) e 44% se definiram como pardos(as), notabilizando-se uma maioria de negros(as), considerando-se a contabilização do percentual de pretos(as) e pardos(as).

A análise do tipo de curso de graduação realizado pelos(as) participantes da pesquisa demonstra que há uma proximidade entre o número de docentes provenientes tanto de cursos de licenciatura (50%) como de bacharelado (48%). 2% indicaram que cursaram tanto um como outro tipo de curso. Não houve nenhuma marcação referente a cursos tecnológicos. Denota-se,

destes percentuais, que a atual paridade entre licenciados(as) e bacharéis é uma consequência da implantação de cursos de EMI, a partir de 2018, pois caso este tipo de curso não tivesse sido implantado e o Campus continuasse priorizando cursos subsequentes, a demanda de docentes quase que exclusiva para a área técnica atrairia docentes com formação em bacharelados.

O resultado do questionamento sobre a nomenclatura do curso de graduação realizado pelo(a) respondente demonstrou que os(as) professores(as) têm uma formação relacionada com as áreas que ofertam cursos atualmente no Campus Brumado, tais sejam: licenciaturas, atendendo ao integrado e algumas demandas do subsequente e superior; engenharias (civil, elétrica, agronomia e química), arquitetura e geologia, contemplando as áreas relacionadas à engenharia civil e de mineração, presentes em cursos integrados, subsequentes e superiores; Informática, repercutindo no curso de Informática e demandas pontuais das demais coordenações. Esta concentração em alguns domínios, principalmente relacionados ao bacharelado, limita a expansão de cursos do Campus para outras áreas de conhecimento, pois demandaria a contratação de novos docentes, o que acaba esbarrando em restrições legais criadas a partir do dimensionamento de cargos efetivos dos IFs, atualmente regulamentado pela Portaria MEC n. 713/2021 (BRASIL, 2021c), que classifica o Campus Brumado como "IF Campus - 70/45"[18], surgido a partir da expansão 2013/2014.

Com relação à formação dos(as) docentes, foi questionado ainda sobre a instituição em que foi concluída a graduação. Este dado permitiu uma análise sobre a procedência acadêmica dos(as) trabalhadores(as) docentes que atuam no Campus. A leitura dos resultados demonstra a prevalência de egressos(as) de universidades públicas (83%) em detrimento das instituições privadas (17%). As universidades estaduais baianas respondem pela formação de 43,2% dos(as) docentes, enquanto as federais representam 31,8% deste total; universidades públicas estaduais de fora da Bahia contam com 4,5% e federais de outros estados respondem por 20,5%.

Destaca-se entre as universidades públicas estaduais o relevante papel de formação de docentes licenciados(as) pela UESB e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), respondendo por 36% e 20% do total de formados nestas áreas, respectivamente. A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) apresentou 4% de licenciados(as). Egressos da UESB ainda representam 16,7% do total de bacharéis.

Dentre os(as) egressos(as) de instituições públicas, destaca-se que 31,8% são provenientes de instituições federais baianas, sendo que 20,5% são oriundos da Universidade

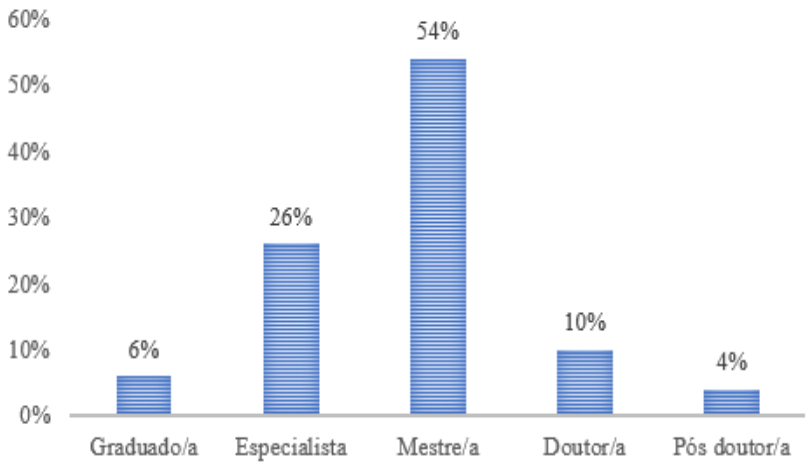
[18] O número 70 refere-se ao número limite de códigos de vagas de docentes efetivos(as), enquanto 45 é o limite de cargos de Técnicos Administrativos em Educação (TAE). Cada categoria de TAEs tem uma limitação de vagas, sendo: C = 8, D = 22 – e E = 15.

Federal da Bahia (UFBA) – 16% dos(as) licenciados(as) e 20,8% dos(as) bacharéis; 4,5% da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) - 8,3% dos(as) bacharéis; e 6,8% do próprio IFBA – 4% dos(as) licenciados e 8,3% dos(as) bacharéis. Logo, contabiliza-se que as universidades públicas baianas, tanto estaduais como federais, são responsáveis pela formação de 62,3% dos(as) trabalhadores(as) docentes do IFBA – Campus Brumado, o que denota a relevância da Universidade Pública na estruturação do trabalho docente na RFEPCT.

Quando se observa o número de docentes do Campus formados(as) em instituições privadas, verificou-se 66,7% são egressos(as) de universidades baianas, enquanto 33,3% foram formados(as) em outros estados. Quando se somam os dados de instituições públicas e privadas, demonstra-se que 73,6% dos(as) docentes concluíram a sua graduação no próprio estado da Bahia.

A figura 9 apresenta a formação acadêmica dos(as) docentes, indicando que pouco mais da metade é formada por mestres, o que evidencia a necessidade de oferta de doutorado para qualificação desse público. O percentual de especialistas aponta ainda a necessidade de acesso a cursos de mestrado por esses(as) professores(as). Ressalta-se que a carreira docente do IFs tem uma especificidade que é o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), dispositivo incluído na Lei n. 12.772, de 20 de dezembro de 2012, que possibilita que ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) tenham equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da retribuição por titulação (RT) (BRASIL, 2012), o que possibilita que o(a) docente acesse a estrutura remuneratória imediatamente superior. Um(a) mestre(a), por exemplo, com a RSC, tem uma remuneração equivalente ao/à professor(a) que tenha título de doutorado.

Figura 9- Formação acadêmica dos docentes do IFBA – Campus Brumado



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O baixo número de doutores(as), aliado com um número significativo de especialistas e graduados(as), demonstra a necessidade de acesso à qualificação pelo atual quadro docente do IFBA – Campus Brumado. Este cenário pode sofrer interferências do contexto de sucateamento vivenciado pelos IFs, que limita o acesso a afastamentos para Pós-Graduação e precariza o trabalho docente através da sobrecarga de atividades, ou ainda questões territoriais e/ou pessoais, como dificuldade de acesso à programas de Pós-Graduação no próprio território ou estado, questões familiares, entre outros. Neste contexto, a própria RT trazida pela RSC pode limitar o acesso à qualificação, visto que o(a) professor(a) (ao menos o(a) mestre) não tem mais a perspectiva de ganho financeiro ao concluir um curso de Pós-Graduação.

Questionou-se sobre a relação entre a área de formação e de atuação no IFBA. 78% dos(as) participantes responderam que exercem suas funções exclusivamente na área de formação; já 14% indicaram que atuam no âmbito de sua formação e em outras áreas correlatas; 4% apontaram que atuam em sua área de formação e em outras não relacionadas e outros 4% afirmaram que não atuam em sua área de formação.

Sobre a modalidade de curso em que o(a) docente ministrou aulas na RFEPCT nos últimos 5 (cinco) anos, 84% demonstraram ter exercido atividades no EMI. No subsequente, este percentual foi de 76%, seguido de 60% na educação superior. Houve baixa participação em cursos de formação inicial e continuada (8%); em cursos concomitantes (6%)[19]; o índice de participação em Pós-Graduação foi de 2%. Nenhum(a) docente chegou a participar de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois não há oferta no Campus. Ressalta-se que, nesta opção, o(a) docente poderia marcar mais de um tipo de resposta, visto que, nos IFs, a atuação do(a) professor(a) não está restrita a uma única modalidade.

Ao se perguntar sobre os tipos de atividades que os(as) docentes participaram nos últimos 5 (cinco) anos, verificou-se uma preponderância de concentração nas tarefas de ensino, com 98%. As áreas de pesquisa e extensão têm, respectivamente, 56% e 62% de professores(as) que realizaram alguma atividade. Já a área de gestão contabilizou 36% de envolvimento. A hegemonia das atividades de ensino demonstra uma contradição no IFBA, pois entre seus princípios está a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFBA, 2013). Na prática, percebe-se que, considerando uma janela quinquenal, ter 44% e 38% de docentes que não experienciaram a pesquisa e a extensão, em uma proposta de educação integrada, é um dado significativo. Resta investigar os fatores que levam a esta distorção, pois podem estar relacionados a fatores institucionais, como ausência de estímulo à pesquisa e à extensão, carga

[19] Cursos sem oferta regular no campus, sendo oferecidos somente por programas especiais de formação.

horária concentrada nas atividades de ensino, fatores financeiros, questões pessoais, incompreensão do que seja indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, entre outras possibilidades.

Aos/às docentes que tiveram atuação no ensino, foi perguntado a área do componente que lecionou. 48,9% ministraram aulas no núcleo básico, de caráter propedêutico; 42,2% atuaram em áreas técnicas; e 13,3% em componentes interdisciplinares. Este número evidencia uma possível ausência de componentes interdisciplinares nos cursos, restringindo possivelmente à PPA nos cursos integrados. A PPA, mesmo estando presente em três séries de dois cursos, possivelmente é afetada por esta baixa participação de docentes em componentes interdisciplinares.

A LDBEN 9394/1996, em seu artigo 62, dispõe que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena. Para regulamentá-la, em 1997, o CNE/CP, através da Resolução n. 2, de 26 de junho, dispôs no art. 1º que a formação de docentes no nível superior seria feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997). Em 2015, esse documento foi substituído pela Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho, delimitando que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendiam os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as) não licenciados(as) e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015).

Em maio de 2022, o MEC, através da Resolução CNE/CP n. 1, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Este documento amplia, especificamente para a EPTNM, o rol de possibilidades para a formação inicial de professores(as). Os cursos podem ser de licenciatura; formação pedagógica para licenciatura de graduados(as) não licenciados(as); Pós-Graduação *lato sensu* de especialização estruturados para tal; programas especiais, de caráter excepcional; ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo CNE (BRASIL, 2022).

Uma questão a se considerar é a forma que estas alterações estão sendo realizadas, pois geralmente acontecem à revelia das escolas, universidades, movimentos sociais, entre outros, ficando sob exclusividade do Governo e do CNE, que tem em suas estruturas fortes influências dos aparelhos de hegemonia neoliberais, fortalecendo a perspectiva educacional como política econômica, não social.

Avalia-se que essa Resolução, assim como outros documentos criados a partir do golpe

parlamentar-jurídico-midiático de 2016, fortalece a perspectiva de enfraquecimento da proposta de EMI que rege as diretrizes dos IFs, pautados nos princípios da politecnia, formação integral, omnilateralidade, interdisciplinaridade e integração curricular. Esta nova diretriz de formação demonstra a vanguarda das políticas educacionais neoliberais, trazendo como dimensões fundamentais o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. Com isso, foca em uma perspectiva de formação exclusiva para o mercado de trabalho, onde o(a) professor(a) deve ter competências para "conduzir" jovens e adultos nas trilhas de aprendizagem; possibilitar ao egresso o enfrentamento dos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador; atitudes e valores da cultura do trabalho, em função de vivência e efetiva experiência profissional no mundo do trabalho; entre outros. Ressalta-se que o documento não faz qualquer referência à integração curricular, o que demonstra um completo desalinho com uma perspectiva de educação integrada, de base humanístico-técnico-científica.

No Campus Brumado, quando questionados sobre complementação pedagógica, 53,1% dos(as) docentes responderam que são licenciados(as); 14,3% fizeram algum curso de complementação pedagógica; 6,1% disseram que são bacharéis e estão cursando formação complementar; e 26,5% são bacharéis e ainda não fizeram este tipo de curso, demonstrando que há uma demanda de formação inicial no Campus que, se resolvida, estará sob tutela das últimas modificações normativas, desconectada de uma formação que atenda às demandas de um EMI pautado em uma perspectiva educacional humanístico-técnico-científica.

5.2 RELAÇÃO DOS(AS) DOCENTES COM A PPA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Com o objetivo de se compreender o envolvimento dos(as) docentes na construção de PPCs de cursos integrados, perguntou-se sobre a participação na elaboração desse tipo de projeto nos últimos 5 (cinco) anos. 50% do público-alvo da pesquisa respondeu que não tiveram qualquer atuação nesse sentido. 32% indicaram que fizeram parte de comissão responsável por esta construção, enquanto 8% participaram como parte da comunidade escolar e fizeram a ementa de seu componente curricular. 6% se envolveram apenas em discussões como parte da comunidade e 4% fizeram somente a ementa de seu componente.

Considerando que os PPCs vigentes de EMI do Campus Brumado são do ano 2016, essa participação pode ter sofrido interferência de alguns fatores, como: ingresso posterior à construção do projeto, falta de perspectiva de atuação em cursos integrados, exercício em outras unidades da RFEPCT, entre outros. Portanto, avalia-se que, devido ao tempo decorrido entre a

construção dos PPCs e a realização da pesquisa, em consonância com as variáveis apresentadas acima, o fato de 32% ter feito parte de comissão de elaboração é um número positivo no que se refere ao envolvimento de docentes na construção dos PPCs.

Sobre a avaliação da integração curricular no EMI do Campus, 42,6% indicaram que é satisfatória; 27,7% apontaram como boa; 23,4% a consideraram ruim; 4,3% acharam ótima e 2,1% manifestaram que não há integração curricular. Junto a esta questão, foi possibilitado que o(a) professor(a) deixasse um comentário complementando sua resposta. A maioria das ponderações reflete problemas relacionados à integração curricular dos cursos integrados. As críticas perpassam pela formação docente, com indicação de que a formação inicial não contempla uma visão integral dos componentes. Alguns/algumas professores(as) avaliam que o Campus ainda não conseguiu promover a integração curricular ou ela ainda não é efetiva.

A partir dos comentários, evidenciou-se que os principais problemas que afetam a integração curricular estão relacionados a questões que têm início na elaboração do currículo, pois há ausência de comunicação entre os conteúdos dos componentes, o que sugere uma possível falta de articulação entre as áreas e/ou componentes na construção do ementário. Outros registros apontam que a integração curricular é afetada pela ausência de articulação entre o núcleo básico e o técnico, o que pode ser visualizado a partir do seguinte comentário: *A única integração existente entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas é a soma de disciplinas numa mesma grade curricular, aumentando o número de avaliações, diminuindo a carga horária de disciplinas da área de humanas e sobrecarregando discentes e docentes*.

Ao se comentar que *não existe uma integração curricular porque há pouca interação entre os docentes do* Campus *durante a elaboração dos seus planos de trabalho/ensino,* um(a) dos(as) docentes revela o possível isolamento e falta de interação entre os(as) professores no que se refere ao planejamento, trazendo esta questão como um provável empecilho à integração curricular no EMI do Campus. Outro comentário revela uma possível problemática na gestão dos cursos, especificamente, no tocante à execução dos projetos de PPA. Indica que

> *O trabalho é realizado com mínimo de reuniões entre os docentes envolvidos, além de, muitas vezes, o projeto ser escrito com a função de executar a tarefa obrigatória, não necessariamente para atender à inovação que a PPA requer. Outro empecilho é que a PPA é uma proposta inserida num compêndio de 13, 14 matérias acontecendo ao mesmo tempo, deixando de ser um trabalho prazeroso para ser um peso.*

Esta inexistência ou limitação de reuniões, tanto no que se refere à integração curricular quanto à execução dos projetos de PPA, sugere que há prejuízo à articulação entre os componentes. Outros registros ressaltam o alto número de componentes curriculares nos cursos;

a baixa carga horária de alguns componentes, o que dificulta trabalhos interdisciplinares; a concentração do tempo de trabalho docente nas atividades de ensino, impedindo a dedicação a outras atividades; a falta de percepção sobre o verdadeiro significado da integração e sua relevância; e a transitoriedade docente afetada pelo domicílio em outros municípios.

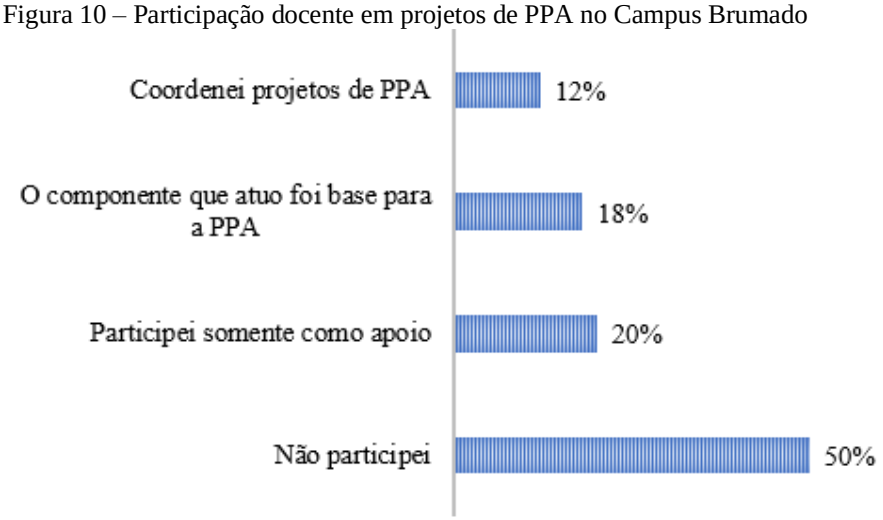
Estas evidências refletem uma possível alienação e precarização do trabalho docente, já que há uma priorização de atividades de ensino com a concentração da maior parte da carga horária docente nos tempos de aula, com um mínimo ou nenhum espaço para reflexão sobre o processo de aprendizagem. Assim, reproduz-se uma lógica neoliberal de formação enxuta, característica do regime de acumulação flexível e desconexa dos preceitos de EMI presentes nas bases teórico-filosóficas da instituição.

Dos poucos comentários que avaliam positivamente a integração curricular do EMI no Campus Brumado, destaca-se a indicação da PPA como sinônimo de integração.

> *A integração curricular se dá por práticas diárias de atividades integradoras estimuladas por docentes das diversas áreas, por meio de projetos ou aulas interdisciplinares (não apenas a PPA), baseado no planejamento. Mas considero que os documentos balizadores, PPCs ou planejamentos de ensino precisam ser reformulados e pensados de forma mais integrada.*

O percentual de docentes que demonstra conhecer as PPAs é de 80%. Já 20% responderam que desconhecem estas práticas. Este número pode sofrer influência de alguns fatores, como o recente ingresso no IF ou a atuação exclusiva em núcleos que ainda não têm conexão com cursos integrados, como é o caso da área de Mineração. A figura 10 aponta o percentual de professores(as) que fizeram (ou não) parte de algum projeto de PPA.

Figura 10 – Participação docente em projetos de PPA no Campus Brumado



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Ao se considerar que a integração curricular pode envolver qualquer dos componentes do currículo, mesmo que estes números também possam sofrer interferência das questões indicadas anteriormente, avalia-se que a participação docente em projetos de PPA ainda é inexpressiva no Campus. Outro fator que também pode distorcer esta análise é a suspensão das PPAs durante a pandemia de COVID-19, impedindo ou dificultando o desenvolvimento desse tipo de projeto por cerca de dois anos.

Outra questão da pesquisa contemplou a avaliação do(a) docente sobre a obrigatoriedade da inclusão da PPA como componente curricular nos cursos integrados. Um percentual de 26% considerou ótima esta iniciativa; outros 26% analisaram que foi uma boa decisão; 24% a avaliaram como satisfatória; 16% não tinham opinião formada; 4% indicaram que é ruim e outros 4% apontaram que é muito ruim.

Esta questão foi complementada com um campo específico para comentários. As manifestações refletem a relevância que os(as) docentes dão à PPA, registrando-se, por exemplo, que

> *A PPA é um mecanismo importante para viabilizar a integração curricular nos cursos integrados. Como egresso do IFBA da modalidade integrado, percebo que a ausência de um componente desta natureza no período em que cursei o ensino médio fez falta. Noto que há uma dificuldade de articulação de conhecimentos estudado nos cursos, em razão da fragmentação resultante do modelo disciplinar. Assim, entendo que a PPA pode contribuir para a construção deste caráter interdisciplinar dentro de tais cursos.*

Boa parte dos comentários na questão aponta os principais problemas que envolvem o funcionamento da PPA e a necessidade de seu aprimoramento. Como exemplo, um(a) docente afirma que *o trabalho em conjunto de núcleo básico e núcleo técnico precisa estar bem alinhado e planejado com antecedência*, ressaltando que, no Campus Brumado, *esse alinhamento acaba ficando no ano corrente, o que atrasa o início e, consequentemente, melhores resultados.* Outros obstáculos são apresentados, destacando-se a necessidade de adequação total do currículo; a sobrecarga que sua obrigatoriedade acarreta aos/às discentes, que já se deparam com carga horária elevada nos cursos, ocasionando em desvalorização da PPA e seu esgotamento; a falta de capacitação docente e suporte da reitoria; ausência de efetividade dos projetos; inexequibilidade causada pela indisponibilidade de carga horária docente; diálogo, divulgação e motivação insuficientes por parte de docentes e discentes; escassa conexão com o PPC; ausência de oferta de condições físicas e materiais por parte do IFBA.

Algumas avaliações exaltaram as PPAs, pois consideram que elas têm proporcionado

uma visão integrada do conhecimento; permite que os(as) estudantes, desde o ensino médio, construam um portfólio de projetos e ampliem possibilidades de ingresso na universidade; contribui para a superação das dificuldades de integração curricular, causada pela fragmentação proveniente do modelo disciplinar; permite que os discentes visualizem a aplicabilidade dos conteúdos dos demais componentes; possibilita uma prática coletiva de teorias individualizadas; tem relevância para o desenvolvimento profissional, possibilitando vivência de sua prática.

Diante disso, destaca-se um dos comentários que trouxe uma reflexão mais aprofundada sobre as PPAs

> *Se fosse planejada a integração efetiva entre os componentes curriculares, previamente, a PPA seria totalmente desnecessária e redundante. Infelizmente a prática da PPA no Campus vem evidenciando o desinteresse dos alunos, a sobrecarga sobre os professores para desenvolver projetos sem recursos e sem tempo hábil para a execução. Somado a isso, os projetos nem sempre conseguem relacionar de forma efetiva a teoria com a vivência profissional para os futuros formandos. A título de exemplo, um estudante de edificações deveria estar envolvido com a atividade fim da sua formação, com o intuito de fomentar a prática profissional, preparando-o melhor para o mercado de trabalho. A inexistência de laboratórios adequados às práticas, de recursos físicos e financeiros para o desenvolvimento das atividades, obriga os docentes a "simularem" situações que acabam passando à margem da prática profissional.*

A partir da leitura deste registro, infere-se que a PPA pode ter surgido como uma tentativa de superação de uma possível dificuldade institucional de efetivar a integração curricular no EMI. Além disso, reflete um cenário de precarização do trabalho docente, com limitação de recursos institucionais para a execução dos projetos. As entrelinhas demonstram uma priorização de uma perspectiva da formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, o que confronta com uma concepção de educação pautada na integração de todas as dimensões da vida, aliando o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo.

Um último quesito sobre PPA avaliou a opinião dos(as) professores(as) sobre a contribuição dessas práticas para a integração curricular no EMI. 64% responderam que a PPA contribui muito para a articulação; 20% indicaram que não têm opinião formada sobre o assunto; 14% apontam que o auxílio é baixo; e 2% consideram que não há nenhuma contribuição.

Disponibilizou-se uma questão para autoavaliação sobre a relação entre a formação do(a) docente e a capacidade de lidar, na prática profissional, com a necessidade de integração curricular no EMI. 53,1% consideraram que sua formação é suficiente para atender a esta demanda; 18,4% reconheceram a insuficiência de sua formação; e 28,6% indicaram que são incapazes de avaliar este quesito.

Considera-se que a oferta de formação inicial e continuada é uma premissa para qualquer iniciativa de promoção de integração curricular por uma instituição de ensino. Neste sentido, foi possibilitado aos/às docentes que avaliassem essa oferta por parte do IFBA. A maioria (42%) indicou que, desde o ingresso no Instituto, não teve acesso à formação inicial ou continuada relacionada à integração curricular no EMI; 18% avaliaram como boa; 14% satisfatória; 12% como ótima; 12% como ruim; 2% como muito ruim.

A questão anterior também foi contemplada com um campo para comentários. A maior parte dos registros demonstra a indisponibilidade ou escassez de oferta de formação inicial e continuada por parte da instituição e o reconhecimento de sua necessidade e relevância, comentando-se, por exemplo, que *desde a implementação da PPA como componente obrigatório, não tive nenhum processo de formação. A compreensão da proposta foi com colegas e estudo individual*. Os(as) docentes ressaltaram que a oferta de atividades formativas possibilita acesso e aperfeiçoamento das ferramentas e habilidades necessárias a seu trabalho; além de orientar e direcionar sobre os processos de planejamento e prática pedagógica.

Os comentários revelam um contexto de precarização, onde o(a) professor(a) torna-se responsável por sua formação inicial e continuada, custeando cursos de atualização com recursos próprios. Argumenta-se, como exemplo, que

> *minha área é bastante dinâmica, requer estudo constante de novas tecnologias. Diante deste fato, a instituição oferece poucos cursos de reciclagem na área de XXXXX[20]. Eu, pessoalmente, tenho que arcar com todos os cursos para levar para a sala de aula temas da atualidade.*

Apontou-se, ainda, que a instituição impõe barreiras de acesso a afastamentos para cursos de Pós-graduação, o que é um empecilho para a qualificação docente.

Por fim, disponibilizou-se um campo para que o(a) professor(a) comentasse sobre questões não abordadas no questionário, mas que tivessem relação com a PPA ou a integração curricular no IFBA – Campus Brumado. Os registros ressaltaram o reconhecimento da integração curricular como mecanismo de promoção da capacidade de aprendizado e aprimoramento dos(as) estudantes, principalmente, no que se relaciona ao seu futuro profissional.

Outros problemas foram apontados ou referendados, como a questão da ausência de previsão institucional de custeio para as PPAs e a necessidade de ampliação da carga horária docente disponível para os projetos, demonstrando que há dificuldades com recursos materiais

[20] A área foi suprimida visando dificultar a identificação do(a) autor(a) do comentário.

e financeiros, pois um(a) professor(a) fez o seguinte comentário: *Tivemos muitas dificuldades com relação à recursos materiais e financeiros que, muitas vezes, tivemos de colocar nossos próprios recursos para que o projeto tivesse continuidade*. A ausência ou limitação de planejamento é outro fator evidenciado, pois é considerado insuficiente para o bom funcionamento da PPA.

Ressaltou-se o prejuízo que a pandemia de COVID-19 trouxe aos projetos, pois houve uma suspensão do componente da PPA. A necessidade de reformulação dos PPCs e superação do caráter disciplinar, com maior articulação de práticas interdisciplinares, adoção de metodologias ativas e otimização de carga horária, também foram pontos destacados, além da carência de conexão da PPA com as questões sociais. Citou-se que é preciso que haja um maior suporte para que os(as) estudantes apresentem os trabalhos, além de ser indispensável que os(as) professores(as) recém ingressantes sejam apresentados às propostas.

Um dos comentários destacados se relaciona com o atual conflito enfrentado pelos defensores do EMI da RFEPCT e as recentes reformas educacionais que têm afetado a EPTNM, demonstrando que não há consenso entre os(as) docentes sobre o futuro do EMI nos IFs. O(A) professor(a) considera que o IFBA está em atraso, pois a nova BNCC, mesmo com imperfeições, está vigente por força de lei federal e deve ser incorporada à prática pedagógica. Argumenta ainda que o fomento de atividades sem recursos suficientes, em detrimento à formação dos(as) alunos(as) enquanto profissionais, é muito ruim, uma vez que gera desinteresse e falta de adesão às atividades propostas.

5.3 PPA: TENSÕES, APROXIMAÇÕES E LIMITES À AÇÃO PEDAGÓGICA

A análise das entrevistas, em correlação com os dados recolhidos nas demais etapas e apresentados no decorrer do texto, demonstram que, quando se trata da compreensão de educação e da sua função na sociedade, a dualidade entre ensino técnico e propedêutico, ou entre uma concepção tecnicista e omnilateral do ensino integrado é uma característica prevalente. Ela se evidencia na fala de gestores(as) e docentes, refletindo que as compreensões do mundo feitas por essas pessoas são projetadas em seu exercício profissional.

Uma das principais questões levantadas pelos(as) entrevistados(as) é justamente o conflito de concepções educacionais na organização da sociedade capitalista que se reflete no currículo e nas práticas no Campus do IFBA em Brumado, evidenciando que a luta de classes

repercute também na educação. O(A) docente (DC1[21]) refletiu sobre a concepção de sociedade presente na PPA e a relacionando com o histórico da educação e dos IFs, conceituando a escola como uma construção burguesa da sociedade capitalista e concluindo que

> *Essa ideia de uma prática profissional articuladora, eu imagino que ela vem alinhada a essa tentativa de reforçar um modelo de educação equiparado a formação. E que a gente consiga desenvolver atividades - que os meninos participem, que eles estejam integrados - que não seja voltado apenas para o mercado de trabalho, mas que para além do mercado de trabalho, ele consiga ter uma experiência de aprendizado ali de diferentes disciplinas.*

As questões contemporâneas e a necessidade de *trazer para dentro da escola* a realidade e os desafios vivenciados pela juventude é uma preocupação demonstrada pelo(a) DC2. O(A) professor(a) compreende que *é na construção, no pensamento, no planejamento, na organização, na construção do currículo integrado é que a gente vai conseguir, tentar atender a esta diversidade* dos(as) estudantes. A fala do(a) docente reflete a sua compreensão sobre o significado da educação e aponta sua dificuldade em conciliar quem ele(a) foi/é enquanto pessoa formada em um contexto educacional tradicional em contraposição ao desafio de promover uma educação que atenda às demandas formativas do século XXI.

Durante a entrevista, o(a) DC2 se questionou sobre as possibilidades de superação de uma educação que está *arraigada nas práticas disciplinares de ontem* e indicou a necessidade de uma educação que observe, que *abranja estes contextos culturais, históricos, sem se esquecer da melhoria de aprendizagem dos(as) alunos(as).* É uma concepção educacional similar à indicada pelo(a) DC1, que tratou da demanda de uma educação formativa, em contraposição à concepção burguesa de escolarização, voltada quase que exclusivamente para a formação para o mercado de trabalho.

Ao se investigar a compreensão dos(as) entrevistados(as) sobre a sua concepção de EMI e de currículo integrado, denota-se que a dualidade histórica entre formação integral e preparação para o trabalho está presente no imaginário dos(as) investigados(as). O(A) GT2, ao discorrer sobre o EMI, por exemplo, indicou que *o curso integrado é extremamente importante para poder trazer uma visão profissional para alunos do ensino médio*, onde a inclusão de disciplinas técnicas possibilita *uma visão de mundo para estes alunos que eles não teriam só fazendo as disciplinas do médio básico*. É uma fala que reflete uma concepção dual de EMI, em que se separa formação básica e técnica e hierarquiza as áreas de conhecimento. Em

[21] Os nomes dos(as) entrevistados(as) foram substituídos no intuito de evitar sua identificação. A sigla DC foi adotada para identificar pessoas ouvidas na condição de docente, enquanto se utilizou a abreviação GT para representar gestores(as). Um número foi inserido após a sigla para separar os(as) informantes.

determinado momento, o(a) GT2 atribuiu aos/às estudantes uma incompreensão quanto à função preparatória para o mercado de trabalho do curso técnico, que chega a ser um problema para a instituição, pois, segundo o entrevistado, os(as) discentes ingressam nos cursos buscando acesso ao ensino superior, exclusivamente.

Ao tratar da função do EMI, o(a) GT1 ressaltou a necessidade de se *tratar o conhecimento de uma forma abrangente, relacionando as áreas para a formação do sujeito histórico-crítico, em contraposição àquela velha perspectiva tradicional, positivista*, salientando a demanda por uma conciliação entre a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. É um entendimento similar ao adotado pelo(a) GT3, que indicou a exigência da interdisciplinaridade no currículo, raciocinando que *o currículo do IFBA – Campus Brumado, não é construído nesta perspectiva integradora*, mas que se tem *feito algumas ações que possibilitam (...) visualizar a integração.*

A questão da integração curricular no currículo de EMI foi abordada pelos(as) entrevistados(as) de forma a caracterizá-lo como um desafio, pois, de acordo com o(a) DC2, *a comunidade escolar, como um todo, não entende o que é um currículo integrado, do que que é uma educação profissional e tecnológica*. O(A) GT2, ao ser questionado(a) se determinado curso de EMI do Campus foi construído em uma base tecnicista, refletiu que *a gente fez um curso em que a gente não tinha o conhecimento amplo de como criar um curso integrado*, demonstrando a inexperiência da equipe sobre a temática à época da construção dos currículos de EMI. O(A) GT3 denunciou a ausência de um processo de construção coletiva dos cursos, apontando que *a maioria dos PPCs que a gente vê por aí afora são cópias adaptadas de outros PPCs (...) e, em decorrência disso e da falta de construção de um currículo, de fato, que atenda a nossa necessidade, que seja, de fato, integrado*.

Estas perspectivas permitem concluir que, na construção dos PPCs, não houve uma compreensão ampla dos princípios relacionados ao EMI presentes tanto nas diretrizes nacionais quanto na missão institucional do IFBA, o que repercute na própria fundamentação da PPA, que apresenta o mesmo caráter dual que caracteriza a educação nacional e os currículos de EMI da rede federal.

Neste contexto, os problemas presentes nos cursos de EMI, principalmente no que se refere ao currículo, surgem nas falas dos(as) entrevistados(as). O(A) DC4 concentrou sua crítica ao número de componentes curriculares dos cursos e na sobrecarga que isto acarreta aos/às estudantes, afirmando que *ele já é bastante denso e exige bastante dos estudantes*, existindo *um número muito grande de disciplinas por semestre, de componentes curriculares, e isso já torna bastante cansativo*. Em sua análise, o(a) DC4 trouxe a questão do tempo de curso de EMI de

quatro para três anos[22], que foi *para reduzir a evasão por conta da questão do vestibular, do acesso à Universidade*, evidenciando que a dualidade entre formação para o trabalho e preparação para o ensino superior reflete-se no tempo do curso e, consequentemente, na concentração de componentes curriculares nos anos letivos.

A reflexão sobre a dualidade da função do currículo de EMI também foi abordada pelo(a) GT2. Este(a) entrevistado(a) indicou que há uma desvalorização da parte técnica *até pelos próprios estudantes, em que eles deixam as disciplinas técnicas de lado, muitas vezes, de lado, para poder focar nas disciplinas do médio básico*, reconhecendo que *o currículo em si, no caso do IFBA, é muito pesado*. Estas questões podem ser intensificadas pela ausência/carência de interdisciplinaridade no currículo, o que o(a) DC5 acredita que *é um desafio para o professor, sempre, fazer interdisciplinaridade*, pois, *ninguém tem o jeito de fazer (...) na universidade também, você tem disciplinas tidas como interdisciplinar que não conversam entre si*.

Os desafios à integração curricular no EMI perpassam, como já citado, pela construção do currículo. O(A) DC2 externou que *ele tem de ser construído pela comunidade escolar*, observando a demanda de participação da comunidade local e regional. Múltiplos fatores foram indicados como limites à integração curricular. O(A) DC5 atribuiu como uma possível problemática a ausência de diálogo entre os pares, o que é, segundo ele(a), ocasionado pela *questão do campus, dos docentes estarem, muitas vezes, morando em cidades diferentes*, o que gera ausência pontual de professores(as) no Campus e dificulta o planejamento coletivo.

Já o(a) DC1 apontou que a organização institucional e a carga horária docente elevada constituem um dos empecilhos à integração, pois

> *nós temos alguns setores aqui no IFBA que não estão funcionando da forma que eles deveriam funcionar (...) um professor, quando ele chega na instituição, ele precisaria ser acolhido e orientado: - Olha, aqui é assim, você vai trabalhar com tal disciplina, o trabalho aqui é um currículo integrado, então você vai se integrar ao seu trabalho com fulano, fulano e ciclano, que são os professores destas e destas disciplinas. Esse direcionamento faria com que o planejamento do professor e o planejamento do curso estivessem alinhados.*

Esta fala reflete insatisfação com a organização administrativa do IFBA, que, de acordo com o(a) entrevistado(a), não comporta uma estrutura de suporte a novos servidores, o que traz prejuízos à articulação curricular devido a ausência de alinhamento institucional para uma finalidade de integração do próprio trabalho docente.

---

[22] A Resolução CONSUP/IFBA n. 30/2016 determinou que a estrutura curricular do EMI teria como uma de suas características a padronização do tempo de curso em três anos letivos consecutivos.

Antes de adentrar na temática da PPA, explorou-se, nas entrevistas, a questão da integração curricular no EMI sobre a perspectivas dos(as) docentes e gestores(as). Notou-se que a existência de ações interdisciplinares geralmente acontece de forma pontual, por iniciativa de alguns/algumas professores(as), o que é consubstanciado pela fala do(a) GT3 ao indicar que são ações *independentes do que está posto no currículo, que são implantadas pelo professor, que, ali dentro da experiência, faz aquele trabalho*.

O(A) GT2 apontou a demanda por diálogo entre os componentes. Sugeriu que *os PPCs precisam ser reformulados para que eles conversarem, as disciplinas (...) a gente tem disciplinas que se sobrepõem (...), elas poderiam trabalhar em conjunto e ser uma carga menor para o estudante e ter esta aplicação.* Vislumbra-se que, apesar do currículo indicar o trabalho integrado, os componentes curriculares e seus conteúdos podem ter sido produzidos de forma desarticulada, o que demonstra uma relação de seu processo de construção com fatores evidenciados no decorrer da pesquisa, tais como: fragilidades no planejamento, ausência de formação inicial e continuada, inexperiência, condições de trabalho, entre outros.

O(A) DC2 pontuou como desafios para a integração um possível desconhecimento de sua concepção e de sua perspectiva histórica, cultural e social. Nesse sentido, questiona e exclama: *[...] a comunidade educacional, nós conhecemos de fato, o contexto histórico, social e econômico dos nossos alunos? Nós não conhecemos! Então o currículo integrado precisa conhecer esta realidade*. A partir deste desafio, o(a) entrevistado(a) indicou que *é preciso que os docentes e a comunidade interna entendam como se constrói o currículo integrado*, além de compreender que, *às vezes, a gente desenvolve uma prática integrada, mas ela ainda não é o currículo integrado*.

Evidencia-se que a integração, quando ocorre, funciona exclusivamente como uma prática pontual dentro de um currículo que é, na materialidade e contradição da realidade pedagógica, disciplinar. O(A) DC2 indicou a necessidade da destinação de carga horária docente para estudo e planejamento do currículo, pois para *você desenvolver uma prática profissional articulada, você precisa de carga horária para estudar e a construir*. Em sua avaliação sobre o contexto da interdisciplinaridade e currículo integrado no Campus, o(a) DC2 avaliou que

> *Eu observo que o contexto interdisciplinar, o contexto integrado, ele possibilita melhor aprendizagem; talvez no início, tanto os alunos como os docentes não observem isso, porque você vai estar, vamos dizer assim, você vai estar incentivando também o aluno a aprender (...) e, como eu falei lá no início, nós estamos habituados em um modelo disciplinar em que o docente, o educador chega, define já praticamente como que vai estudar, como que vai ser; e os projetos, o objetivo é exatamente, um*

> *dos objetivos é, também, construir a aprendizagem a partir do aluno, a partir do sujeito. Tem essa dificuldade, tanto do docente, do educador, entender e o próprio aluno entender como é esta construção do conhecimento; e que não é deixar qualquer coisa, aí é que eu volto na construção do currículo integrado, é exatamente esse desafio de entendermos, de saber como que seria esse currículo integrado, e aí você precisa ir para o campo teórico; para você entender os conceitos de como construir, buscar os autores que já trabalham, e as experiências, para a gente conseguir construir um currículo integrado de fato; que integre o conhecimento e as disciplinas. Nós temos um outro desafio.*

Ressalta-se que ficou evidenciado que os(as) docentes entrevistados(as) (com exceção dos(as) gestores(as) e um(a) dos(as) professores(as)) não participaram do processo de construção das normativas do integrado e das resoluções de PPA. Isto ocorre, principalmente, pelo fato de o ingresso destes(as) servidores(as) ter ocorrido após 2018, período em que tanto normativas quanto os PPCs já estavam prontos, não havendo nenhuma reformulação dos cursos, até o momento.

Ao se questionar os(as) participantes sobre a sua concepção de PPA, a maior parcela fez uma conexão direta com a interdisciplinaridade. Dois posicionamentos divergiram frontalmente sobre a função da PPA, refletindo a dualidade da educação de nível médio. O(A) GT2 acredita que a função da PPA *é fazer com que o aluno consiga fazer uma interdisciplinaridade com disciplinas do núcleo básico, mas aplicando profissionalmente o que ele aprende nas disciplinas técnicas*. Neste contexto, de acordo com o(a) GT2, há um equívoco na PPA do Campus, pois *ela precisa partir do núcleo técnico e ir para o básico, não o contrário (...) a ideia que sair ela tem de partir do perfil do egresso*.

Este posicionamento reflete uma ideia de supremacia entre os núcleos e desconsidera uma primazia de ausência de hierarquia entre as áreas e sua integração. Já o(a) DC1, em opinião contraposta, acredita que a ideia de PPA vem *alinhada a uma tentativa de reforçar um modelo de educação equiparado à formação,* sendo uma *forma de tentar compensar a incapacidade de fazer a integração entre as disciplinas.* Concluiu que a sua concepção *contempla o trabalho como princípio educativo*. O(A) DC6 visualiza que a PPA tem uma função de conexão, que possibilita ao estudante enxergar uma ligação entre os conteúdos estudados nas disciplinas.

O histórico de inserção das PPAs como componente curricular no Campus do IFBA em Brumado coincide com a própria implantação do EMI, pois os cursos já iniciaram com este componente. A discussão sobre a introdução das PPAs foi paralela à construção dos PPCs do Campus. Ao resgatar o histórico desse processo, o(a) GT1 indicou que *no momento em que trabalhávamos nos projetos de implementação dos cursos*, receberam a visita de uma representante do Departamento de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DEPTNM) da Pró-reitoria de Ensino (PROEN), que veio tentar alinhar a concepção de PPA escrita na

Resolução 30/2016 com os PPCs de cursos integrados de EMI que estavam sendo construídos no Campus.

O(A) GT1 indicou que, após as discussões com a PROEN, chegaram a um *entendimento de que esta* (a inclusão da PPA) é uma *forma meio que de forçar, de garantir que você tenha minimamente uma articulação entre as áreas do conhecimento, mesmo que isto ocorra para além da PPA*. O(A) GT3 confirmou esta proximidade com representantes da PROEN durante o processo de construção dos PPCs e a inserção das PPAs. Descreveu que *primeiro a gente teve acesso a alguns documentos, e depois eles vieram (...) se reuniram com a gente, explicaram como que era (...) como oficinas.*

Ao tempo em que demonstrou como se deu o processo, o(a) GT3 indicou que não tiveram qualquer participação na construção da resolução que criou a PPA no Instituto. Afirmou que não sabe *como ele foi concebido, como ele foi construído, a partir da experiência deles lá* (o pessoal de Salvador), *e aí eles trouxeram esse componente curricular*. Sobre a participação da comunidade nesta construção, o(a) GT1 informou que não é comum ter discentes participando de comissões de construção ou reformulação de curso[23], além de apontar que, à época da construção dos PPCs, os(as) docentes não tinham experiência com o EMI. Segundo o(a) GT1, *para todo mundo lá era novo dar aula no ensino médio, entender o que era um currículo de ensino médio, a maioria desconhecia, mas, nas nossas discussões, a gente chegou minimamente neste consenso*.

Evidencia-se que tanto o processo de confecção dos PPCs, quanto a inserção de PPAs e desenvolvimento de seus primeiros projetos têm enfrentado muitos percalços, principalmente pela inexperiência dos membros das comissões e da comunidade como um todo. O(A) GT2 informou que *no projeto do curso, porque tinha que entrar a PPA no projeto do curso, era obrigatório entrar, e a gente, na verdade, a gente não sabia nem como, nem do que se tratava. Até hoje os documentos institucionais eles não são claros*. O(A) GT3 corroborou essa perspectiva ao apontar que *a gente fez esta implantação, por falta desta experiência, a gente se baseia numa proposta já existente, o máximo que a gente conseguiu fazer foi adaptações (...) a partir daquela visão que a gente tem, de professor que nunca foi para a sala de aula de uma turma de integrado*.

---

[23] A Resolução CONSUP/IFBA 30/2016 prevê que a comissão de trabalho de um curso é composta por seu/sua coordenador(a), um(a) docente da área específica, um(a) docente da área propedêutica e um(a) pedagogo(a). O documento determina que a proposta de criação de novos cursos, ou mesmo de reformulação dos cursos em vigência, deve surgir do debate com a comunidade local do Campus, consubstanciada por indicadores educacionais locais, regionais e nacionais e pelo mapeamento da realidade regional, que possibilitem apresentar as justificativas necessárias à implementação do curso, respeitadas as regulamentações das profissões previstas em lei e pelos Conselhos Profissionais (IFBA, 2016).

O(A) GT2 complementou o histórico deste processo ao afirmar que

> *A gente teve oficina, a gente teve ajuda da pró-reitoria na construção, só que éramos servidores recém-chegados, praticamente sem experiência na criação de projetos de cursos. Ninguém tinha feito nada parecido, e muitos mais pessoas do Núcleo Técnico. Então, a gente tem um curso que pega muito de ementas de outros cursos, de projetos de outros cursos e vai complementando.*

A inexperiência foi evidenciada ainda na fala do(a) DC3 ao afirmar que

> *A gente não sabia muito como é que iria funcionar. Aí veio uma pedagoga da Reitoria e explicou que a gente tinha que implantar e explicou pra gente, mas ela não tinha nada prático (...) só tinha a base teórica (...) não encontrei nenhuma experiência concreta de uso, como era que a gente poderia fazer esta junção, essa PPA.*

Além da inexperiência, o(a) DC3 indicou que houve conflitos em decorrência de concepções epistemológicas dos(as) docentes, necessitando de *várias reuniões de convencimento para chegar no aluno sem este conflito*.

Não houve envolvimento dos(as) discentes na construção dos primeiros projetos de PPA, assim como foi inexpressiva a participação de estudantes na criação dos PPCs. O(A) GT3 atribuiu esta abstenção a imaturidades, tanto deste grupo como dos(as) docentes, avalia que *a gente tinha um pouco mais do domínio da situação, a gente definia a temática e só impunha mesmo a temática para a turma*.

Um dos questionamentos levados aos/às entrevistados(as) tratou da contradição de se ter um componente curricular integrador obrigatório em um curso que, por princípio, deveria ter o currículo integrado. O(A) GT1 refletiu que esta *é uma forma de dar um passo, pois é uma forma de garantir que haja minimamente uma articulação entre as áreas de conhecimento*. Ressaltou que há nisso um *papel pedagógico* porque *os professores percebem o potencial que isso traz para as aulas dele, para o fazer pedagógico da escola, para o engajamento dos estudantes, tendo uma função motivadora*. Para o(a) participante

> *Quando você tem uma PPA que é obrigatório fazer e você faz e percebe que aquilo é positivo, todo mundo começa a entender do porquê que o curso tem de ser integrado. Então, eu acho que a PPA tem uma função de formação docente, na prática. Porque quem participa percebe, entende o que houve na teoria, o que funciona, o que é positivo para o trabalho pedagógico e quem está de longe também percebe, porque repercute na escola, movimenta a escola, dá uma vida porque a escola, dentro da sala de aula, cada um no seu quadrado, jamais conseguiria ver.*

O(A) DC3 compartilha da ideia de relevância da obrigatoriedade e acredita que *a*

própria academia não prepara a gente para fazer este tipo de integração e especulou que *o pessoal imaginou, quando tentou estruturar, a dificuldade dos professores de se articularem*. O(A) GT2 avaliou que se *ele* (a PPA) *não fosse obrigatório, ele não seria feito*, além de indicar que o(a) estudante precisa da compreensão de que o que ele aprendeu aqui, com *o que ele aprendeu ali, vai juntar e vai dar um produto*, sendo esta uma necessidade do mercado, o que, *com a PPA a gente pode ter isso obrigatoriamente*.

O fato de o componente ser obrigatório, de acordo com o(a) GT2, força os(as) docentes a *buscar alternativas para a interdisciplinaridade*, o que não aconteceria caso não houvesse a obrigatoriedade, pois o foco do Campus acaba sendo no ensino disciplinar, relegando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a interdisciplinaridade.

Os(as) entrevistados(as) identificaram múltiplos desafios em relação à PPA. As dificuldades começam desde o planejamento dos projetos, que aparenta ser deficiente em decorrência de fatores diversos. O(A) DC4 indicou que não há planejamento prévio adequado, pois este é realizado no próprio semestre de execução do projeto, o que demonstra que *se este planejamento fosse feito previamente, no segundo semestre do ano anterior (...), ela poderia estar embutida nas próprias disciplinas curriculares*. O(A) DC2 apontou que a ausência *de reuniões semanais, por conta da carga horária docente e pelos dias, também de conseguir encontrar todo mundo*, dificulta o planejamento das atividades.

Neste contexto de ausência/carência de espaços de planejamento, o(a) GT3 denunciou que *não tem uma construção coletiva e não tem, eu não vejo também a integração*. Evidencia-se que os projetos têm vindo prontos de determinada área do curso ou pessoa.

> *E aí ele faz, ele decide lá sozinho uma temática. Eu não sei como esse diálogo acontece no núcleo específico, eu estou falando da minha percepção do que, de fato, eu vejo acontecer. Mas ele faz esse projeto de PPA e aí ele chega no grupo de WhatsApp e fala assim: quem é que vai participar da PPA do segundo ano? Isso sem a gente nem saber qual a temática, não participar do processo de construção, porque a gente participava do processo de construção, a gente do núcleo xx*[24]*, então a gente não participa do processo de construção e aí a gente fica meio assim. (...) E não há uma reunião para ter uma socialização do projeto junto com a comunidade, para a gente entender como... mesmo que o projeto já está pré-construído, pré-elaborado (...) e aí o cronograma construído por este coordenador é tudo... entende? Então não tem um diálogo.*

Esta denúncia foi referendada pelo(a) DC5 que revelou que esta situação começou com os projetos de PPA realizados durante a pandemia e que, mesmo após o retorno das atividades presenciais, o formato se manteve. O(A) DC6 confirmou este cenário informando que *pelo que*

[24] A área foi omitida visando dificultar a identificação do(a) entrevistado(a).

eu escutei da reunião, foi o seguinte: - um professor fez e saiu: bota fulano, bota fulano e bota fulaninho. Não foi uma construção coletiva de PPA.

Outras questões relacionadas ao planejamento foram evidenciadas pelos(as) entrevistados(as). O(A) DC5 refletiu que quando os(as) docentes não participam do planejamento há interferência até mesmo na motivação para participar dos projetos. Já o(a) DC3 ressaltou que falta abertura entre os(as) professores(as) para se relacionar com outras áreas, pois *eles não querem descer para a minha área, entender pelo menos como é que funciona, não precisa dominar, mas entender para que a gente consiga reunir*.

A falta de diálogo é referendada pelo(a) GT3, quando afirma que *não tem mais reunião. As reuniões que aconteciam com este objetivo da gente discutir estes aspectos pedagógicos, observar o que está (ou não) funcionando, elas não acontecem mais*. O(A) DC2, ao discorrer sobre possíveis soluções para a carência/ausência de planejamento, destacou que a aprendizagem de uso de meios virtuais de comunicação durante a pandemia poder ser aproveitada para que *as reuniões, por exemplo, podem ser adaptadas para o meio virtual (...) porque tem aquela troca direta e facilita e faz a gente enxergar várias possibilidades*.

A temporalidade de desenvolvimento dos projetos aparece como outra problemática. O(A) GT3 avaliou que *a PPA está causando até prejuízos para o aprendizado dos alunos porque eles não têm começado no tempo que ela deveria começar, que é no início do ano letivo*. Os dados indicam que isto pode estar sendo acarretado pelos problemas de planejamento e ainda por uma questão institucional de falta de docentes e problemas com suas cargas horárias.

O(A) GT2, além de apontar a falta de professores(as) em áreas relevantes, opinou que a carga horária dos(as) docentes, no último ano letivo, foi afetada por um ingresso maior de pessoas com deficiência nos cursos, o que acarretou uma demanda maior por carga horária docente. Conforme disse, *o aluno tem direito a atendimento individualizado e o professor precisa dispender uma determinada quantidade de carga horária.* Para esse(a) entrevistado(a), a consequência é a diminuição do tempo em sala de aula e demanda por mais professores(as).

A falta de docentes, não ocasionada exclusivamente pelo problema citado, mas ainda pela ausência de contratações, restrições financeiras e esgotamento de convocações de professores(as) substitutos(as) sem o preenchimento das vagas disponibilizadas, causou ainda, de acordo com informações do(a) GT2, a suspensão do componente de PPA em determinadas turmas, o que acarretará um aumento de carga horária posterior, gerando sobrecarga para os(as) estudantes.

Os dados da pesquisa apontam que uma questão complexa sobre o EMI do Campus do IFBA em Brumado, que tem afetado o currículo e os projetos de PPA, é limitação de recursos

financeiros que faz com que os cursos integrados não sejam integrais, ou seja, concentram as atividades em somente um turno. Isto ocorre pela ausência de alimentação escolar, limitação de espaços físicos, entre outros. O(A) GT2 referendou que *a grade do curso, como ela foi constituída, ela não cabe a PPA no turno de matrícula do aluno, ele tem que fazer no contraturno*, o que esbarra, de acordo com o(a) DC4, em um *problema de infraestrutura para acomodar esses alunos, que tem que ficar, não tem refeitório, tem o espaço físico, mas não tem a refeição*. Aliado a estas questões, ainda se apresentam problemáticas relacionadas a estudantes que trabalham nos contraturnos, horários de transporte escolar e deslocamento entre cidades da região.

As limitações orçamentárias do Campus e dos projetos de PPA foram abordadas pela maioria dos(as) entrevistados(as). O(A) GT2 alegou que *os projetos não podem ter gasto,* que a despesa que pode ser utilizada é a *de investimento do Campus quando o Campus tem dinheiro de investimento, mas não é um dinheiro voltado para a PPA*, tendo que gerir os projetos *com o pouco recurso que tem* e que, *talvez, você não consiga em todas as turmas; PPA tem todas as turmas.*

O(A) GT1 disse que surgem propostas *muito boas no papel*, mas que esbarram, principalmente, na limitação orçamentária. O(A) DC3 indicou que a dificuldade financeira atravancou a execução de um projeto que participava, em que, segundo ele(a), *se não fosse o esforço particular do diretor e dos professores envolvidos em estar desembolsando algumas vezes, para a gente dar prosseguimento às atividades, não teria saído*. O(A) DC4 indicou que, neste contexto de contenção de despesas, *você só pode ficar no campo da teorização e da própria simulação ou tirar do próprio bolso e colocar para viabilizar alguma coisa, mas é extra*. Complementou que *o maior desafio aí é conseguir achar um tema diante dos recursos disponíveis, que possa despertar o mínimo de interesse nos alunos*. O(A) DC5 consubstancia indicando que *não tem recurso para tocar o projeto (...) recursos físicos, materiais (...) aí, muitas vezes, o professor tem que bancar*.

Outros fatores que impactam as PPAs são levantados pelos(as) entrevistados(as). O(A) GT2 acredita que um dos equívocos dos projetos desenvolvidos é sua desconexão com o perfil do(a) egresso(a), pois, para ele(a), *o projeto deve partir do núcleo técnico, se o núcleo técnico não tem condições de fazer, você não faz*. O(A) GT3 apontou o não aproveitamento das experiências dos projetos anteriores para enriquecimento dos subsequentes. Para ele(a), há *muito mais ferramenta para fazer um trabalho bem mais legal, (...) mas parece que foram* (as experiências anteriores) *completamente descartadas*.

A alienação do trabalho docente, através do desconhecimento e falta de identidade em

relação ao contexto local/regional é evidenciado pelo(a) DC5 quando afirma que *eu preciso saber onde estou, como é a minha área aqui, para eu poder ajudar o meu aluno a se inserir no mercado de trabalho (...) então se o professor não é daqui ou não procura conhecer o lugar onde trabalha (...) fica como um alienígena*.

A questão da sobrecarga de atividades para os(as) discentes ficou evidenciada na fala do(a) DC4, que relatou que os(as) alunos(as)

> *reclamam do volume (...) o PPC integrado exige três avaliações (...) por unidade, são três unidades; e ainda com recuperações paralelas (...) se fizer rigidamente todas as avaliações, praticamente você não dá aula, você só faz avaliação. E ainda tem uma PPA que vai exigir trabalho, pesquisa, acaba sobrecarregando por demais os alunos.*

Nesse contexto, o(a) DC3 apontou a dificuldade dos(as) estudantes de assimilarem a interdisciplinaridade das propostas e o desinteresse de participarem de atividades que julgam não terem relações com o curso. Afirmou que *alguns estudantes externaram: - não, eu estou fazendo o curso justamente para não ir para campo*. Este posicionamento revela um distanciamento/desconhecimento discente em relação aos princípios que regem o EMI e a visualização de uma função enviesada do curso, pautada exclusivamente em uma formação tecnicista. Até mesmo o fato de a PPA não ser avaliada por meio de notas é incompreendido pelos(as) estudantes porque o DC6 descreveu que *eles não sabem o que é PPA, em si, não veem a PPA como uma disciplina*.

O desinteresse de docentes foi apresentado pelos DC3 e GT2 quando alegaram que *alguns professores, quando viram que iria dar um certo trabalho, aí saíram* (fala do DC3). O(A) GT2 reafirmou a dificuldade em desenvolver projetos que motivem a participação docente e estima que se *dez professores* começarem um projeto de PPA, *efetivamente três irão participar, o restante ele vai dar uma contribuição ali, vai contabilizar a carga horária, no seu plano individual de trabalho, mas efetivo mesmo, isso não vai acontecer*.

O(A) GT1 refletiu ainda sobre uma visão tradicional na cultura institucional de muitos(as) professores(as), que era maior principalmente no período de concepção dos PPCs. Atribui esta questão ao fato de, na época, *o Campus ser novo, pequeno e com uma experiência, de certo modo, limitada ao ensino, aos cursos subsequentes*, mas acredita que, após muitos embates, prevaleceu, nos PPCs, *uma proposta de avanço em relação a uma concepção mais tradicionalista*. Este debate pode se alinhar à carência de pesquisa e extensão no Campus que, na visão do(a) GT2, *atrapalha porque falta, muitas vezes, esta visão da pesquisa, de entrar, talvez, pesquisa dentro da PPA, de você fazer PPA através da extensão*.

O(A) DC1 indicou possíveis falhas administrativas em relação à comunicação e clareza nas orientações, bem como no gerenciamento de conflitos e formações, porque *fica todo mundo tentando fazer uma coisa para um rumo, mas fica parecendo que está todo mundo perdido, porque você não sabe onde é a direção, para onde vai a finalidade daquela relação*.

Dentre os desafios relacionados ao trabalho docente, prevalecem as questões da carga horária e da formação inicial e continuada. Sobre a carga horária, o(a) DC1 relatou que há uma concentração no ensino, o que repercute no *tempo para planejamento, para preparação de aula, para ter uma aula de qualidade, um material de qualidade*. Deduz-se das falas de alguns/algumas professores(as) que a jornada de trabalho do(a) docente e sua presença no Campus estejam diretamente e quase que exclusivamente relacionadas ao tempo destinado à sala de aula, não tendo um momento em que as pessoas possam se encontrar, reunir, planejar, avaliar etc.

Em experiências anteriores de trabalho do(a) pesquisador(as) em outros *campi* da RFEPCT, este problema foi minimizado quando se separou um turno exclusivo na semana sem aula, em dia de presença massiva de professores(as) no Campus. Porém, naquele caso, o integrado era integral, o que é diferente no Campus Brumado, que tem um integrado não integral com turmas nos turnos matutino e vespertino. Essa organização dificulta momentos de encontro dos(as) docentes de uma mesma turma durante a semana, por exemplo, visto que geralmente o(a) mesmo(a) professor(a) atua tanto na turma do matutino quanto do vespertino.

A formação inicial e continuada, bem como a ausência de uma orientação adequada ao/à servidor(a) ingressante, é tido como um dos principais limites à integração curricular no EMI. O(A) DC1 indicou que o(a) professor(a) quando chega *tem que aprender a trabalhar já trabalhando,* o que afeta até mesmo o comprometimento docente, uma vez que você *não tem espaço para preparação, até de pertencimento, e isso aí a pessoa (...) não consegue entender como que funciona a instituição*. O(A) DC6 informou que, quando chegou, foi *jogado para a sala de aula, que fica na sala dos professores escutando: - PPA, PPA; bota fulano na PPA, mas nunca* teve qualquer orientação ou formação. O(A) DC1 ressaltou que, quando os(as) professores(as) chegam, são orientados pelos(as) próprios(as) colegas, alegando que

> *A gente encontra esta pessoa na sala de professores e ela está perdida. Aí você senta, vai mostrar para ele como funciona o SEI. Você senta e vai mostrar para ele como funciona o SUAP. Você senta e vai mostrar para ele como funciona a caderneta. Então, se ele aprende com um professor que já está inteirado e já está treinado, beleza; mas se ele aprende com um professor que também está ali aprendendo, aí ele lança nota errada, ele abre processo errado, ele não conhece a instituição em que ele está trabalhando.*

O(A) DC5 referendou as falas indicando que *não teve nenhuma formação e a gente é cobrado dentro disso.* Alguns editais de seleção de professores(as) trouxeram como condição aos/às aprovados(as) não licenciados(as) um requisito de participação em curso de complementação pedagógica. O(A) DC5 relatou que *os bacharéis não têm uma formação pedagógica e, quando foi aprovado no concurso, tomado posse, o IFBA relatou que iria dar um curso de complementação pedagógica*, o que, segundo os(as) entrevistados(as), ainda não ocorreu.

Sobre a formação pedagógica, o(a) DC4 apontou que, após o ingresso, *nós ficamos dois anos questionando, perguntando, pedindo, solicitando ao IFBA que fosse feito. Não foi feito!* O(A) GT1 referendou as falas e complementou que quem *entrou em 2016 deveria concluir (...) tinham um prazo, eu acho que este prazo era 2020, passou já este prazo e a maioria não fez*. O(A) DC4 indicou que a formação pedagógica foi ofertada uma única vez, com atrasos e problemas, *então, você tem a exigência, cria a demanda, tem a necessidade... se botou 160 professores novos na instituição e não promoveu a formação de professores.*

Em relação à formação exclusiva para lidar com a demanda da PPA, o DC3 apontou que o suporte que tiveram foi o envio de uma pedagoga da reitoria. Segundo ele(a), *veio uma pedagoga, lia para a gente, tudo bem? Tudo bem sim. E o concreto? Onde já aplicou? Onde é que tem? Qual campus?* Então, foi um suporte que possibilitou somente um aporte teórico, sem contribuir com nenhuma experiência realizada como exemplo prático de aplicação. O(A) DC3 apontou que sua formação para lidar com os desafios da integração *foi zero; tudo que eu consegui foi estudando sozinho, autodidata*.

O(A) GT2 disse que passou por *oficinas curtas e que, às vezes, as pessoas não sabem, também como tirar as dúvidas da gente* e que os(as) professores(as) precisariam *ter curso, ter um documento, mas um documento que norteasse todas as ações da criação dos projetos*. O(A) DC1 apresentou ainda a demanda de formação para o aspecto das metodologias, pois acredita que se *conseguisse desenvolver melhor outras metodologias de ensino, a gente conseguiria desenvolver autonomia nos estudantes*, o que tornaria o trabalho de integração mais fácil. O(A) DC4 informou que a única formação promovida pelo IFBA, desde 2019, foi *durante a pandemia, que foi para o ensino à distância*.

O(A) GT1 ressaltou a existência de um processo de precarização no Campus que se iniciou nos últimos 5 (cinco) a 7 (sete) anos, período que coincide com o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016. Para o(a) entrevistado(a)

> *houve sim uma precarização, o último concurso público que o IFBA teve foi em 2016. A gente só iniciou a contratação destes professores em 2019, 2018, e até agora a gente esperava dois professores desse concurso, mas não vieram mais... demorou*

> *tanto para chamar. Já são seis anos sem concurso público, com um Campus, como eu disse, novo, que está se expandindo desde 2018. Esta expansão começou em 2018, com a criação dos cursos integrados. A gente saiu de 150, 170 alunos, para hoje com mais de 700 alunos, fora os que estão em fase da prática profissional (estágio), no entanto, a gente, o número de professores não seguiu o mesmo ritmo. Então, a gente acaba suprindo as vagas com substitutos que, de fato, há uma precarização do trabalho docente, porque este profissional tem um vínculo temporário, por conta deste vínculo ele não dá o mesmo valor à instituição. Ele tem uma remuneração menor do que a dos colegas dele, eles não têm uma carreira; então, este aprendizado, esta experiência com o currículo integrado, ele não consegue se consolidar numa cultura institucional. Ao contrário do que seria se a gente tivesse todos os professores efetivos. O professor vem, faz um trabalho, desenvolve, aprende e vai embora. Daí chega um outro professor, na maioria das vezes, sem conhecer a concepção de educação da Rede Federal, que vai ali começar a aprender o que que é, passa ali dois anos ele vai embora também. Então há uma precarização aí, sim, muito evidente.*

A pandemia de COVID-19 trouxe impactos diretos nos projetos de PPA. Houve suspensão de atividades e, mesmo com a inclusão das AENPEs, os projetos tiveram que ser interrompidos ou adaptados para o meio virtual, pois demandavam presencialidade, devido a seu caráter prático. O(A) GT1 indicou que, no período pandêmico, *as coordenações conseguiram fazer a PPA para os terceiros anos, senão não concluíam o curso, mas foi assim, uma coisa feita na marra (...), mas outras turmas não fizeram PPA*.

O(A) GT3 disse que, *com a pandemia, os projetos pré-elaborados previam ações que eram essencialmente presenciais e não conseguiram enxergar como conduzir um projeto de PPA de forma remota*. O(A) DC2 avaliou que *foi uma perda muito grande, no sentido de construção da aprendizagem* porque, por ser uma atividade prática, demandava presencialidade e planejamento coletivo.

Os projetos adaptados na pandemia, de acordo com o(a) *GT2*, tiveram *um resultado parcial, que não foi o ideal (...) como esse ano também vai ser longe de ser o ideal*, evidenciando que os impactos causados nas PPAs com a pandemia prevaleceram, mesmo após o retorno ao ensino presencial. O(A) DC4 avaliou que o planejamento da PPA na pandemia foi realizado de forma precária, visando somente cumprir a sua obrigatoriedade e não dificultar a conclusão do curso para os(as) estudantes. O(A) entrevistado(a) refletiu que o preocupa *fazer porque os alunos precisavam, estava no currículo (...) por estar no currículo você ter de fazer, mas você fazer de qualquer jeito. Não tem o planejamento prévio*. O(A) GT2 apontou que houve uma aceleração de projetos, em que *o projeto de PPA, ele foi feito em três meses e foi feito à distância*.

O(A) DC3 trouxe informações de que um incêndio no Campus, durante a pandemia, ocasionou na perda de área de experimento de um projeto de PPA. Destacou ainda que a pandemia trouxe uma diminuição do contato entre professores(as) e estudantes, o que perdurou,

mesmo após o retorno às atividades presenciais.

O processo pandêmico e a suspensão de atividades, de acordo com o(a) GT2, intensificaram a evasão nos cursos, pois *a gente tem aluno que vai para o terceiro com dezoito anos, então, possivelmente, eles não concluirão o curso, porque se eles passam na universidade antes, eles vão embora. Eles pegam e fazem a validação do ensino médio pelo ENEM e vai embora*.

O fato de a PPA não ter avaliação por nota é um aspecto apresentado como problema pelo(a) GT2, que questiona: *como motivar um aluno de uma disciplina que não tem nota? (...) a gente tem muita dificuldade de trazer o aluno para cá no contraturno, sendo que não tem uma nota*. Então, evidencia-se que, por a avaliação ocorrer em torno de um percentual de participação, os(as) estudantes que enfrentam dificuldades relacionadas a transporte, alimentação, sobrecarga ou motivação, acabam participando das atividades somente em um percentual de presença que não o permita ser reprovado(a) no componente curricular. O(A) DC5 avaliou que os(as) alunos(as) desconhecem a função do componente e acredita que a ausência de avaliação por nota os(as) leve a compreenderem que o componente deixa de ser obrigatório. Assim, deixam de frequentar as atividades de PPA, necessitando da interferência dos(as) docentes para que voltem a frequentar as aulas.

O(A) GT3 colocou como principal dificuldade nas PPAs a *definição do tema que vai ser trabalhado, por a gente ter de garantir a interdisciplinaridade e essa relação com o mundo do trabalho (...) que de fato seja integrador*.

Alguns destaques positivos surgiram a partir da avaliação do papel da PPA na articulação/integração curricular do EMI. O(A) GT1 abordou que

> *Ela contribui muito! Porque quando ela exige que tenha pelo menos três áreas, que são as áreas básicas ali do projeto, você já garante que haja algum diálogo. E quando você coloca os professores (...)para discutir a proposta, para elaborar a proposta, a variedade de temas (...) que vão aflorando, (...) o projeto ele lida em cima de uma realidade, tipo situações-problema e a pedagogia de projetos. Os próprios professores se surpreendem com as potencialidades e quando isto é proposto aos alunos, eu já vi os alunos fazerem a apresentação do projeto, fazer a apresentação dos resultados, eles ficam maravilhados; eles se interessam muito mais; (...) coisas que eles descobriram investigando e dialogando com colegas e com a realidade posta. Pesquisando! É uma forma de dar um passo. Porque assim, é uma forma de garantir de que haja minimamente uma articulação entre as áreas do conhecimento. E quando isto acontece, isso tem um papel também pedagógico desta experiência, porque os professores percebem o potencial que isso traz para as aulas dele, para o fazer pedagógico da escola, para o engajamento dos estudantes. (...) Quando a gente tem uma experiência dessa, aí tudo aquilo que você tenta fazer falando: interdisciplinaridade, indissociabilidade e tal, isso é muito teórico. Quando você tem uma PPA que é obrigatório fazer e você faz e percebe que aquilo é positivo, todo mundo começa a entender do porquê que o curso tem de ser integrado. Então eu acho que a PPA tem uma função de formação docente, na prática. (...) Se você observar a*

> *proposta pedagógica institucional do IFBA, este projeto contempla basicamente tudo. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade, transversalidade (...) e tratando de problemas concretos, locais.*

O(A) DC2, ao avaliar a interdisciplinaridade promovida durante a realização de um projeto de PPA, apontou que houve integração, *que são as disciplinas, continuaram as disciplinas, mas quando nós estávamos em campo juntos, esta construção e esta discussão entre os docentes, a gente via a interdisciplinaridade.* Afirmou ainda que os(as) alunos(as) expressavam:

> *Nossa, Professor(a)! Agora eu estou aprendendo! Agora que estou vendo porque a gente fica na sala aprendendo tudo separado e agora eu estou vendo a importância do que que é o conhecimento! (...) Eles conseguiam entender o todo a partir das partes que em algum momento estavam integradas e em algum momento não, mas isso era construção do conhecimento.*

Durante a pesquisa, obteve-se informação de que houve um trabalho sobre uma das PPAs do Campus publicado em periódico científico. Ele fez a avaliação da implantação de um dos projetos e concluiu que seu desenvolvimento oportunizou aos/às discentes a utilização dos conhecimentos construídos de forma interdisciplinar, partindo de problemas concretos da sociedade contemporânea e realidades locais, tendo a pesquisa como princípio pedagógico (SOUSA; NASCIMENTO; SANTOS, 2022).

O(A) DC5 destacou os produtos das PPAs como um aspecto positivo, pois os(as) estudantes *criaram (...) tentando adequar a criatividade, essas coisas assim de sustentabilidade, foram temas que vieram surgindo*. Já o(a) GT2 acredita que a PPA tem relevância porque é *o projeto que mais aproxima os estudantes da sua área profissional, sendo uma chance que eles têm de ter uma proximidade do mercado de trabalho (...) para poder ser bem recebido por este*.

Estes aspectos refletem que há uma ambiguidade ou contradição que perpassa pela PPA e o EMI, que é a dualidade na possibilidade da excelência tanto na formação integrada, em uma perspectiva socialista, quanto numa perspectiva de formação de bons profissionais para o mercado de trabalho, no contexto capitalista. Porém este resultado dificilmente seria alcançado se fosse adotada uma perspectiva acrítica, voltada exclusivamente para a preparação para o trabalho, pois o sistema capitalista requer corpos produtivos e obedientes, incapazes de questionar sua essência de exploração.

Assim sendo, ao utilizar as categorias do MHD, sintetiza-se que a PPA assume uma função de travessia na busca pela integração curricular. A sua inserção no currículo do IFBA –

Campus Brumado foi idealizada com objetivo de superação de contradições históricas no EMI, marcadas principalmente pela dualidade entre ensino técnico e propedêutico. Porém, a própria PPA é contradição, pois nela estão refletidos todos os conflitos que marcam a sociedade capitalista e seu modelo educacional. O enfrentamento às problemáticas que compõem a sua criação e funcionamento se apresentam como condição para a ruptura da reprodução de currículo dual que representa a alienação da sociedade e da educação através do trabalho, seja a partir do exercício de um trabalho educacional alienado, seja através da alienação do próprio conceito de trabalho como princípio educativo.

Ao identificar e relacionar os aspectos que compõem a PPA com as iniciativas de promoção da integração curricular na RFEPCT, demonstra-se que os resultados de sua implantação são determinantes para mediar o fortalecimento da hegemonia dos princípios fundantes dos IFs e do EMI e, consequentemente, para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da RFEPCT e sua posterior expansão, principiologicamente, pautam-se em um projeto de sociedade que objetiva a superação da dualidade estrutural da educação brasileira mediante uma educação que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Porém, este projeto é caracterizado por contradições que perpassam pela formação dos IFs, marcado por uma historicidade de embates em torno de projetos de desenvolvimento nacional; assim como a resistência e a retomada da hegemonia capitalista que têm ditado e reestruturado as diretrizes educacionais brasileiras em torno de um projeto de país que o coloca sobre o domínio de um pensamento neoliberal e de capitalismo dependente.

A indeterminação de identidade dos IFs, assim como indicada por Frigotto (2018), é evidenciada no Campus do IFBA em Brumado por meio de seus reflexos nas políticas institucionais formativas. Questões como insuficiência de recursos humanos e financeiros, concepção de sociedade e currículo, lacuna de planejamento e avaliação, brotam como categorias da análise de dados e demonstram o elo entre os problemas locais, a RFEPCT e a organização da educação nacional e seu papel na estruturação capitalista global, marcada por uma ordem que coloca o país sob os ditames do mercado internacional, em que a prioridade educacional é formar indivíduos acríticos disponíveis para o mercado de trabalho.

Os resultados da pesquisa mostram que o funcionamento dos currículos de EMI, assim como os próprios IFs, se dão à base de uma categoria central do MHD, a contradição. Também refletem, mesmo que inconscientemente por parte de seus atores e atrizes, tanto a dualidade da educação quanto os embates em torno do projeto de sociedade. Isso é demonstrado, por exemplo, na ambiguidade dos objetivos da PPA, que podem servir tanto às bases filosóficas refletidas na missão institucional de formação histórico-crítica, quanto aos apelos de formação exclusiva para o mercado de trabalho.

A dificuldade de superação da dualidade estrutural do ensino médio brasileiro fica em evidência na própria contradição que é a PPA: inclusão de um componente curricular integrador obrigatório em um curso que deveria ser integrado por essência. Esta questão reflete a continuidade da fragmentação do ensino por meio da disciplinarização. Mesmo nessa contradição, a PPA tem se demonstrado como uma alternativa a qual tem contribuído para a consolidação do EMI e o fortalecimento da interdisciplinaridade nos cursos.

Outras medidas precisam ser adotadas para que o EMI no IFBA se consolide e se aproxime de suas bases teórico-filosóficas. A superação da alienação do trabalho docente,

caracterizado por indícios de precarização, lacuna de planejamento e avaliação e escassas ofertas de formação inicial e continuada podem ser considerados como principais empecilhos para a efetivação do EMI. Neste contexto, é fundamental que os próprios atores e atrizes desse processo se empoderem, se identifiquem e defendam a missão institucional e a sua concepção de educação, pois as recentes e constantes reformas que afetam o ensino médio e a EPTNM estão delimitando a sua interrupção.

Os impactos da pandemia de COVI-19 para a consolidação das PPAs foram significativos, acarretando a suspensão de projetos, alteração de formatos, interrompendo um processo de construção destas práticas enquanto ferramenta de integração curricular. Esse processo revelou suas fragilidades, principalmente no que se refere ao planejamento e recursos. Urge daí uma demanda por avaliação coletiva desta dinâmica, no intuito de direcionar o EMI do Campus Brumado para uma efetiva integração, que se paute na coletividade, na democracia e na formação de pessoas para o projeto de sociedade que está refletido nos documentos que regem a instituição.

Diante do exposto, conclui-se que a PPA tem contribuído para a promoção da integração curricular no EMI do Campus do IFBA em Brumado – BA, e tem potencial para promover a travessia para um currículo efetivamente articulado. Porém, somente a inserção de um componente curricular articulador é insuficiente para que se tenha êxito nesse objetivo. Acredita-se que o caminho para um EMI de base humanístico-técnico-científica perpassa pelo enfrentamento às problemáticas visualizadas na pesquisa, tais como: fortalecer a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e demais servidores(as), promovendo uma articulação com a missão institucional; retomar o financiamento dos IFs; adotar uma cultura institucional pautada no planejamento coletivo e na avaliação de suas políticas; além de promover o diálogo com a sociedade e com a comunidade escolar.

Uma nova oportunidade de fortalecer os princípios do EMI da RFEPCT surgiu com o término de um governo que, durante a sua vigência (2019 – 2022), promoveu uma política de ataques às instituições educacionais, seja pelas restrições financeiras ou pelas interferências políticas e ideológicas, ao direcionar à EPT para o tecnicismo por meio de adequações de suas diretrizes, buscando alinhá-la com os interesses neoliberais. Essa retomada exige reconstrução, revogação de políticas, unidade de ação e de objetivos para que se promovam os princípios do EMI. Portanto, o momento é de fortalecimento da luta a favor de uma educação que atenda aos anseios da classe trabalhadora, promovendo liberdade e rompendo as amarras que a prende à base exploratória do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, Fábio Weber; NASCIMENTO, Karlise Soares; PEREIRA, Andréa; MACHADO, Joice. Interdisciplinaridade no IF Farroupilha - Campus Santo Ângelo através da Prática Profissional Integrada. *In*: MARTINS, Ernane Rosa. **Princípios e aplicações da computação no Brasil**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/4928. Acesso em: 29 out. 2021.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio no curso técnico em edificações, IFES campus Colatina.** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória – ES, 2018.

ALMEIDA, Vivian de; CARVALHAES, Flavio; ELGALY Pedro; HOUZEL, Luiza Herculano; MEDEIROS, Carolina; MENDES, Tayná; MILANSKI, Bruna Aparecida; ROCHA, Flávia Eduarda. A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. **Blog DADOS**, 2020. Disponível em: http://dados.iesp.uerj.br/segregacao-de-genero-ensino-superior/. Acesso em: 09 ago. 2022.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da; WENETZ, Ileana. A Representatividade Feminina e o Exercício da Docência no Ensino Superior. **INTERSEÇÕES** [Rio de Janeiro] v. 23 n.3, p.577-600, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/64912. Acesso em: 09 ago. 2022.

AMADO, João. COSTA, António Pedro. CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In:* AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** 25 jan. 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e. Acesso em: 29 jun. 2021.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. A Educação Profissional no Contexto da Sociedade Capitalista Brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, 2013. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v1i2.6634. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6634. Acesso em: 5 jun. 2022.

APPLE, M. **El conocimiento oficial**. Barcelona: Paidos Ibérica, 1996.

ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; BRESOLIN, Eduardo; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana. DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA DE UM CURSO TÉCNICO DE ENSINO MÉDIO. *In:* **Educação em Ciências em múltiplos contextos - Atas do XVII Encontro Nacional de Educação em**

Ciências, XVII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, I SIEC. Viana do Castelo, fevereiro de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carla-Ribeiro-7/publication/324969383_Os_animais_Um_percurso_de_exploracao_em_contexto_de_creche/links/5aedbe6b458515f59982fd6c/Os-animais-Um-percurso-de-exploracao-em-contexto-de-creche.pdf#page=118. Acesso em: 29 out. 2021.

ARTIAGA, Débora Martins. **A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG - Campus Muriaé.** 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Raniery Muricy. **Estudo dos Estados Brasileiros/Bahia**. Fundação Perseu Abramo/ Partido dos Trabalhadores. São Paulo, 2014. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/bahia/?repeat=w3tc. Acesso em: 13 ago. 2022.

BELCHIOR, Izac de Sousa. **Núcleo Politécnico Comum e Itinerários Formativos no contexto do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina - campus Chapecó**. 2020. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – campus Chapecó. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Florianópolis, 2020.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino médio (des)integrado:** história, fundamentos, políticas e planejamento curricular. Natal (RN), 2013.

BILAR, Jéssica de Góes; BORTOLUZZI, Luan Zimmermann; COUTINHO, Renato Xavier. INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PROFISSIONAL: desafios no ensino médio integrado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. V. 4, n. 11, 14 abr. 2020. Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1594. Acesso em: 29 out. 2021.

BILAR, Jéssica de Góes; COUTINHO, Renato Xavier. Reaproveitamento de resíduos: uma proposta de inovação científica e tecnológica no ensino médio integrado. **IGAPÓ - Edições especiais,** 2020. Disponível em: http://igapo.ifam.edu.br/ojs/index.php/EDIES/article/view/792. Acesso em: 29 out. 2021.

BILAR, Jéssica de Góes; HOHEMBERGER, Rômulo; COUTINHO, Renato Xavier. A ÁGUA COMO FONTE DE CONHECIMENTO: UMA PROPOSTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8833, mar. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8833. Acesso em: 13 out. 2021

BITTENCOURT, Jonatã França; RODRIGUES, Luzânia Barreto. Articulando conhecimentos e expandindo Horizontes de pesquisa discente: um relato de Experiência didático-pedagógica do uso da Sociologia no núcleo tecnológico da formação Profissional. *In:* CASTRO, Paula Almeida de. **Educação com (re)Existência:** mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande: Realize editora, 2021. V. 2. E-book. Disponível em: https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/e-book-2--vii-conedu. Acesso em: 04 out. 2021.

BRAGA, Saldanha Alves. **A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente:** um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins. 2013. xv, 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)**. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 6 de maio de 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CEB n.º 2, de 01 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago.

2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fortalecimento da Governança da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/governanca-da-rede-federal-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2022 (ano base 2021).** Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html. Acesso em: 30 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.** Resolução CNE/CEB n.º 2, de 26 de junho de 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal completa 12 anos e ultrapassa mais de um milhão de matrículas.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/rede-federal-completa-12-anos-e-ultrapassa-mais-de-um-milhao-de-matriculas. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 713, de 8 de setembro de 2021.** 2021c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília, DF: MEC/SETEC: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68561:cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRESOLIN, E. **Diálogos interdisciplinares na prática profissional integrada de um curso técnico de ensino médio.** 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) –

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5051. Acesso em: 19 out. 2021.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705. Acesso em: 29 jun. 2021.

CASTILHO, Euclides Ayres de. KALIL, Jorge. Ética e pesquisa médica: princípios, diretrizes e regulamentações. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical** 38(4):344-347, jul-ago, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbmt/a/GZy9PjftnYchjHYc3tW6fwt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 mai. 2022.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42. Acesso em: 23 ago. 2021.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 2 jan. 2023.

CONIF/FDE. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o Fortalecimento da ept na rede federal de educação Profissional e tecnológica.** Abril de 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPCT_abril2021.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. *In:* SCHLESENER, AH; MASSON, G; SUBTIL, MJD (orgs). **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

DOS SANTOS, J. S. Elaboração de mapas temáticos com estudantes do Ensino Médio através do QGIS. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 12, 2019. DOI: 10.31417/educitec. v5i12.847. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/847. Acesso em: 4 out. 2021.

DUTRA, Raiane da Rosa; COUTINHO, Renato Xavier. DO CAMPO Á MESA: O ENSINO INTEGRADO ATRAVÉS DA TEMÁTICA ALIMENTAÇÃO. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 1338-1358, dez. 2020. ISSN 1809-0354. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7959. Acesso em: 19 out. 2021.

FARIA, Igor Guterres. **A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Canoinhas**. 2018. 136 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. – Curitiba, 2018.

FEITOSA, Robson de Sousa. **O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Luis Eduardo da Rocha Maia; CASSIN, Márcia Pereira da Silva. **R. Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v.28, n. 1, p. 13-41, 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/12442/13402. Acesso em: 16 fev. 2022.

FERREIRA, Letícia Schneider. Ensino Médio Integrado: possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no Campus Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.2, vol.2, jan/jun. 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/55923/36831. Acesso em: 16 maio de 2021.

FERREIRA, Maria Aparecida Bueno. **A opinião dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado em Administração do Instituto Federal de São Paulo/Câmpus Suzano**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA JR., A. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 35–44, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640319. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERREIRA JR., Amarilio. BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ**., v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZXf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2022.

FERRETTI, Celso João. SILVA JÚNIOR, João Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de pesquisa,** n. 109, p. 43-66, mar. 2000. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/654 Acesso em: 27 jun. 2021.

FERRETI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdccpjXjyfNyP/?lang=pt. Acesso em: 06 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770. Acesso em: 03 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770. Acesso em: 27 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx:** sociologia**.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1980. (Grandes cientistas sociais, 10).

IANNI, Octavio (Org.). **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Dados Brumado**. 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brumado/panorama. Acesso em: 08 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022. 2022. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP2022_Municipios.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

IFBA. **Instrução Normativa Pedagógica para a Reformulação Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, forma Integrada:** aprovado pela Resolução n. 30 do CONSUP, em 24/05/2016. Salvador: IFBA, 2016. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2016/resol-no-30-anexo.pdf/view. Acesso em: 23 out. 2020.

IFBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica.** Salvador-BA, 2017. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/ead/cursos/licenciatura/edu-prof-tec/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-curso-de-licenciatura-em-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 29 out. 2020.

IFBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI-2020-2024.** Salvador-BA, 2020. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional.** Salvador: 2013. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

IFBA. **Regulamento para adoção de cotas quilombolas adicionais nos processos seletivos para ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia:** aprovado pela Resolução CONSUP/IFBA n. 78, de 23 de setembro de 2022. Salvador: IFBA, 2022. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2022/res-consup-ifba-no-78-de-23-09-2022-institui-no-ambito-das-acoes-afirmativas-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-da-bahia-ifba-cotas-adicionais-para-quilombolas-nos-processos-seletivos-dos-cursos-tecnicos-e-do-ensino-superior-geridos/view. Acesso em 03 jan. 2023.

IFBA BRUMADO. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática**. Brumado: IFBA Campus Brumado, 2017a.

IFBA BRUMADO. **Projeto Pedagógico do curso técnico de nível médio em Edificações**. Brumado: IFBA Campus Brumado, 2017b.

IF SUDESTE MG. **Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** 2018. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/sjdr/diretorias-sistemicas/ensino/coordenacao-geral-de-ensino/rat-presencial-e-ead-versao-final-2018.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

IFTO. **Resolução n. 62/2020/CONSUP/IFTO, de 11 de novembro de 2020.** IFTO, 2020. Disponível em: http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/diretrizes-curriculares-institucionais/resolucao-62-2020-consup-ifto.pdf/view. Acesso em: 09 nov. 2021.

IVERS, Irinéia. Políticas para o Ensino Médio e Profissional: o Decreto 2.208/97. **RBPAE** v. 16, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25764/15041. Acesso em: 15 fev. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEDA, Denise Bessa. A precarização do trabalho na universidade pública e suas repercussões na subjetividade do professor substituto. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n.20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2500/2286. Acesso em: 08 ago. 2022.

LINS, Stênio Farias D'Avila. **Em busca da integração:** a re (construção) dos saberes

históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006). 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOBO, Luana Firmino. **Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Amajari:** concepções, desafios e perspectivas. 2018. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2018.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. DOS R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional**. Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 73-94, 15 abr. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7172. Acesso em: 27 jun. 2021.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

MARQUES, M. B. **Prática Profissional Integrada no ensino médio integrado à educação profissional:** o ensino, a pesquisa e a extensão. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Porto Alegre, 2020.

MARQUES, M. B; VIEIRA, J. de A.; PONTEL, T. L. Repercussões da prática profissional integrada na formação de estudantes do ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Contexto & Educação,** [S. l.], v. 35, n. 112, p. 185–199, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.185-199. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10473. Acesso em: 19 out. 2021.

MARQUES, M. B; VIEIRA, J. de A. Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na prática profissional do ensino médio integrado à educação profissional. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 7 n. 1, Edição Especial 4° Seminário de Pós-Graduação do IFRS, p: 187-202, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4131/2616. Acesso em: 17 dez. 2021.

MARQUES, Marieli da Silva; FLORES, Francisco Sperotto. EMPREENDEDORISMO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFFAR. **ISTI/SIMTEC** – ISSN:2318-3403 Aracaju/SE – 19 a 21/09/ 2018. Vol. 9/n.1/ p.386-395. Disponível em: http://www.api.org.br/conferences/index.php/ISTI2018/ISTI2018/paper/viewFile/657/303. Acesso em: 29 out. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 71, p. p. 223-239, nov. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428. Acesso em: 04 jun. 2022.

MASSON, Gisele. FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.011. Acesso em: 24 jul. 2021.

MASSON, G. O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. *In:* SCHLESENER, AH; MASSON, G; SUBTIL, MJD (orgs). **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

MEDEIROS NETA, O. M.; NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES, A.; SILVA DIAS CARLOS, N. L. .A profissionalização do ensino de 2º grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n1.51645. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51645. Acesso em: 13 dez. 2022.

MELO, Luciane Magda. **Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o ensino médio integrado:** um estudo de caso no ensino de química no curso técnico em eletrotécnica. 2015. 179 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MELO, Paulo Silva. **Efetividade social e pedagógica do ensino médio integrado:** análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. 227 fl. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia-GO.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado:** um estudo avaliativo. 2012. 114f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

MINUZZI, Evelize Dorneles; COUTINHO, Renato Xavier. Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 36, e228443, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100274&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 nov. 2021.

MINUZZI, Evelize Dorneles; BACCIN, B. A.; COUTINHO, R. X. Prática profissional integrada (PPI) – dos princípios à ação no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico,** Manaus, Brasil, v. 5, n. 12, 2019. DOI: 10.31417/educitec. v5i12.791. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/791. Acesso em: 8 out. 2021.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; PREUSSLER, Roberto; SENGER, Valter Antônio. A prática profissional integrada aproximando saberes sobre segurança no trabalho, esporte e construção civil. *In:* DA SILVA, Américo Júnior Nunes. BOMFIM, Airã Lima (orgs.). **Militância política e teórico-científica da educação no Brasil.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2020. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/40626. Acesso em: 29 out. 2021.

MONTEIRO, E. A. M. **Projeto integrador:** uma proposta de educação para todos? 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 02 nov. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral**?. Educação e Pesquisa [online].** 2013, v. 39, n. 3, pp. 705-720. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxyTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 02 jan. 2023.

MOURA, Dante Henrique. LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** 20 (63). Oct-Dec 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2022.

NEVES, Cristiane das Neves das. **Análise de Necessidades em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet.** 2019. 149 f. Tese de doutorado (Estudos Linguísticos – IBILCE), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporâneas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, n. 3, p. 19 -32, jul/set 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917/475. Acesso em: 16 mai. 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista.** O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense.** 2013. 185 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2013.

OTRANTO, C. R. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 15 abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058. Acesso em: 27 jun. 2021.

PACÍFICO, Marsiel. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos**, ano 11, n. 21 - Fortaleza, jan./jun. 2019. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/41057/97297. Acesso em 24 jul. 2021.

PALESTRA COM A PROFESSORA MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA. IFRN Formação Continuada 2021. Canal do Youtube IFRN Oficial, 2021. 1 vídeo (1h57min28seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UA697MdY0Ew. Acesso em: 11 nov. 2021.

PAULA, J. A. A produção do conhecimento em Marx. **Cadernos Abess**. São Paulo, Cortez, 1992, p.17-42. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/03-cadernos-abepss-n5-a-producao-do-conhecimento-em-marx-201702011247561642280.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHO, Leila Acosta. **Contribuições do setor de assessoria pedagógica para a integração curricular na educação profissional do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete.** 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria – RS, 2019.

PIOLLI, E.; SALA, M. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543. Acesso em: 29 jun. 2021.

PORTILHO, FJ.; GRANDE, ETG.; LIMA, KC.; LEITE, LVBC. Relato de experiência de projeto integrado de desenvolvimento de software de gestão de mercado de alimentos de rua em Iporá. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. [S. l.], v. 10, n. 1, pág. e12810111283, 2021. DOI: 10.33448 / rsd-v10i1.11283. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11283. Acesso em: 19 out. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

QUOOS, João Henrique. **Objetos de aprendizagem:** um ensaio para o uso de sistemas de informações geográficas no ensino de Geografia. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto

Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RODRIGUES, Denise Dalmás. **Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT campus Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado.** 2016. 140 f. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROSA, Daiele Zuquetto. **Currículo Integrado e a Formação Integral de jovens:** Uma proposta do Instituto Federal Farroupilha campus Santa Rosa. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SÁ, Kátia Regina de. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG:** a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física. 2019. 257 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SÁ, Lanuzia Tércia Freire de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Revista Práxis Educacional.** v. 15 n. 36 (2019): Edição Especial. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5941. Acesso em: 24 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2017.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292. Acesso em: 29 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2007, v. 12, n. 34, pp. 152-165. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt#ModalArticles. Acesso em: 02 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. História, Trabalho e Educação: comentário sobre as controvérsias

internas ao campo marxista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 4–14, 2012. DOI: 10.9771/gmed. v3i2.9448. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448. Acesso em: 5 jun. 2022.

SILVA, Jeremias Rodrigues da. **Narrativas docentes e suas representações acerca do ensino médio integrado.** 2019. 110 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SIQUEIRA, Sílvia de. **INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO PEDAGÓGICO:** uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2020. o Colégio Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2020.

SMANIOTTO, Carmen Lourdes Didonet. **Interlocução de saberes na prática profissional integrada de um curso técnico em química integrado ao ensino médio.** 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4984. Acesso em: 19 out. 2021.

SOUSA, Francisco Renato Alves de. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio:** avaliação do Curso Técnico Integrado em Petroquímica do IFCE Campus Caucaia. 2020. 160 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2020.

SOUSA, C. R.; NASCIMENTO, G. A. S.; SANTOS, M. P. Experiência na construção de um sistema de irrigação automatizado de uma horta no ensino médio técnico. **Scientia: Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 2, p. 77-95, 6 maio 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/13080. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, Danilo Almeida. **A Física no Ensino Médio Integrado:** dimensões Curriculares e Concepções Docentes. 2019. 2018 f. Tese (Doutorado em em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Danilo Almeida; PENIDO, Maria Cristina Martins. Caminhos para elaboração do currículo de Física no Ensino Médio Integrado: uma proposição a partir da realidade do curso técnico em Edificações do Instituto Federal da Bahia. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 1, p. 242-269, abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/72707. Acesso em 18 out. 2021.

SOUZA, Fernanda Lavarda Ramos de. **Estratégias de práticas de educação em saúde para a formação integral de discentes dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari.** 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Farroupilha – Jaguari. Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha. Jaguari, RS, 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; JÚNIOR, José Geraldo Bastos da Costa; SOUZA, Francisca Leidiane de; LIMA, Ana Paula Marinho de. O Decreto n. 2.208/1997 e a Lei n.

13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **e-Mosaicos**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 79-93, dez. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46589/31707. Acesso em: 15 fev. 2022.

VILLELA, Renata Nicizak. **A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP câmpus Barretos**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. de T. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema,** [S. l.], v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020. DOI: 10.15536/thema. V.17.2020.407-416.1469. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469. Acesso em: 29 jun. 2021.

APÊNDICE A – Questionário e seu respectivo TCLE

Prezado(a), Vossa Senhoria está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) como política curricular em cursos integrados do IFBA, Campus Brumado: Tensões e aproximações entre a política institucional e a prática pedagógica", desenvolvida pelo pesquisador Jádson Fábio de Araújo Marques, orientado pela Dra. Tatyanne Gomes Marques no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O objetivo geral da pesquisa é analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campus Brumado, verificando se essa ferramenta contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica.

Nesse sentido, sua participação no estudo se deve ao fato de V.S.ª atuar como docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no IFBA, campus Brumado. Sua participação é voluntária, portanto, V.S.ª tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, além de ser garantido o esclarecimento constante e seu direito de desistir da participação a qualquer momento – antes ou após preencher o questionário - ou de não responder a qualquer das questões, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Vale ressaltar que não haverá qualquer bônus financeiro pela sua participação.

Sua participação consistirá no preenchimento do questionário online que será exibido após V.S.ª clicar na opção "declaro que li e estou de acordo com os termos apresentados". O tempo de preenchimento não deve passar de 20 (vinte) minutos.

Os dados coletados serão armazenados digitalmente em meio seguro e somente o pesquisador pode acessá-los. Ressalto que não será solicitado e nem feita nenhuma identificação sua ou de outros participantes da pesquisa nas publicações científicas, apresentações em conferências, relatórios e/ou teses que apresentem os resultados desta pesquisa. Sendo assim, é garantido o seu anonimato, confidencialidade e sigilo, conforme o disposto na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todo material coletado será, após tratamento, transferido para dispositivo local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme recomendações da Comissão de Nacional de Ética em Pesquisa emitidas a partir do Ofício Circular n. 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Os registros serão catalogados e mantidos em arquivo sob a guarda do pesquisador em sua residência por pelo menos 5 anos, também conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016, e orientações dos

comitês de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA.

Esgotado o prazo de armazenamento, o dispositivo será destruído por meio de fragmentação mecânica, devendo ocorrer sob supervisão de responsável designado para acompanhar o procedimento e observando as normas legais em vigor em relação à preservação do meio ambiente e da sustentabilidade, tendo como parâmetro para tal ação a Resolução n.40/CONARQ/2014, que dispõe sobre os procedimentos para a eliminação de documentos no âmbito dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Arquivos - SINAR.

Dada a natureza do estudo, não foram identificados previamente potenciais causas de desconforto ou riscos físicos. Destacamos então, o risco de V.S.ª se sentir desconfortável ao compartilhar informações sobre os tópicos explorados, por estar ocupado com suas tarefas ou por não achar adequado. Para minimizar tais riscos, esse questionário pode ser preenchido em seu celular, tablet ou computador, na data e horários que V.S.ª considerar mais conveniente, em local que considerar mais confortável. Com o mesmo intuito de reduzir riscos, é garantido o seu direito de não responder a qualquer questionamento que lhe cause desconforto, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Além disso, a qualquer momento V.S.ª pode desistir de participar do estudo.

Destaca-se a existência de eventuais riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações de controle do pesquisador sobre a tecnologia selecionada, pois a plataforma utilizada para confecção do questionário está sob a gerência de empresa privada de reconhecimento mundial. Dentre os possíveis riscos estão a quebra de sigilo e anonimato, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, exposição de dados do participante que possam resultar na sua identificação. Há ainda o possível risco de compartilhamento das informações coletadas com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços, o que foi minimizado com o estudo da política de privacidade da ferramenta utilizada para a coleta de informações. A plataforma oferece controle ao usuário sobre dados compartilhados e afirma que não utiliza informações para fins publicitários em apps que armazenam conteúdo pessoal.

Apesar do pesquisador ter limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação em ambiente virtual, toda a sua ação estará pautada na adoção de medidas minimizadoras de possíveis danos/riscos, tais como: escolha de plataforma com mecanismos de segurança com reconhecimento internacional; obtenção de informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; garantia de não identificação nominal no

questionário nem no banco de dados, a fim de preservar o seu anonimato; esclarecimento e informação a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; garantia da não utilização das informações em prejuízo das pessoas; garantia de zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos(as) participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

Como medidas complementares, o pesquisador adotou medidas preventivas antes e depois da criação do formulário. Houve a certificação de que a senha de usuário é segura, através da criação de uma senha forte, além de proceder com a ativação da verificação em duas etapas para acesso à conta e de se traçar quais dados serão solicitados, com verificação se há realmente a necessidade do uso de todos. Além disso, o pesquisador optou por gerência exclusiva do formulário, não permitindo acesso de outros usuários ao conteúdo.

Tomou-se o cuidado de certificação de que o formulário chegue somente ao público-alvo selecionado. Para isto, o pesquisador solicitará lista individual de e-mails atualizada junto ao campus, possibilitando assim que os convites sejam enviados individualmente, com um único remetente e destinatário.

Com relação aos riscos, mesmo que mínimos, da eventual quebra de sigilo e confidencialidade, o pesquisador se compromete manter em sigilo a sua identidade assim como de todos os dados que possibilitem a sua identificação, além de apagar da nuvem os dados após transferência para dispositivo físico.

É nosso dever lhe informar que se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, V.S.ª terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução no 466/2012 e na Resolução no 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Eventuais custos diretos ou indiretos da pesquisa serão arcados exclusivamente pelo pesquisador.

Como benefício, o presente estudo, ao fazer uma avaliação da implementação de política institucional diretamente relacionada ao trabalho docente, pode contribuir com a avaliação e aperfeiçoamento dos processos de trabalho, ao demonstrar (ou não) a efetividade da PPA para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica, princípios que estão na identidade institucional do Instituto Federal da Bahia. Além disso, os resultados devem colaborar para uma discussão qualificada sobre integração curricular no Ensino Médio

Integrado, tornando-se útil para que as esferas de gestão, bem como os(as) docentes, sejam capazes de avaliar, formular e implementar políticas e estratégias que contribuam para um aprimoramento desta matéria.

Neste termo, consta o telefone e o endereço institucional da UESB e dos comitês de ética que avaliaram este estudo. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa e garantir que padrões éticos sejam seguidos. Recomenda-se que o(a) participante faça o download e guarde uma cópia deste documento para eventuais consultas ou esclarecimentos.

Por fim, agradecemos a sua participação nesse estudo, e destacamos que a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, V.S.ª poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa, bem como retirar sua participação, através dos meios de contato explicitados neste termo.

Ao declarar que leu e está de acordo com os termos apresentados, V.S.ª está concordando com os termos expostos neste documento, e aceitando participar da pesquisa.

Caso tenha interesse, poderá acessar e baixar o conteúdo completo deste termo de consentimento acessando o link - https://drive.google.com/drive/folders/1Sn5PD6vE4W2ypd-mnIqafy1c_MPqM_8R?usp=sharing

Contatos:

Pesquisador:

Jádson Fábio de Araújo Marques

Mestrando em Educação

Telefone: (77) 999275584

E-mail: jadsonfmarques@gmail.com ou jadson.marques@ifba.edu.br

Orientadora:

Profa. Dra. Tatyanne Gomes Marques

Telefone: (77) 988081979

E-mail: tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)

Estrada do Bem Querer, KM 04, Vitória da Conquista – Bahia. CEP: 45083-900
Fone: (77) 3424-8749
E-mail: ppged@uesb.edu.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE: 57360522.6.0000.0055
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

CEP- IFBA – Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE: 57360522.6.3001.5031
Av. Araújo Pinho n. 39, Canela, Salvador -BA.
Telefone: (71) 3221-0332 / E-mail: cep@ifba.edu.br

Os Comitês de Ética são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

( ) DECLARO QUE LI E ESTOU DE ACORDO COM OS TERMOS APRESENTADOS.
( ) Não, não aceito as condições para participação no projeto.

E-mail: _____

QUESTIONÁRIO

1. FAIXA ETÁRIA

( ) de 18 a 29 anos
( ) de 30 a 39 anos
( ) de 40 a 49 anos
( ) de 50 anos a 59 anos de 60 anos ou mais

2. SEXO

( ) masculino ( ) feminino ( ) não declarado

3. ESTADO CIVIL

( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Viúvo(a) ( ) Divorciado(a) ( ) União Estável ( ) Outros

4. Cor/Raça
_____

5. FORMAÇÃO ACADÊMICA

( ) Graduado(a) ( ) Especialista ( ) Mestre(a) ( ) Doutor(a) ( ) Pós doutor(a)

6. TIPO DE GRADUAÇÃO

( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Tecnológico ( ) Outro: _____

7. CURSO DE GRADUAÇÃO
Resposta: _____

8. ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO
Resposta: _____

9. INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO
Resposta: _____

10. COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

( ) Sou licenciado(a) ( ) Fiz complementação pedagógica ( ) sou bacharel e não fiz
( ) sou bacharel e estou cursando

11. A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO É A MESMA EM QUE ATUA?

( ) Sim, atuo exclusivamente na minha área de formação
( ) Não atuo na minha área de formação
( )Atuo na minha área de formação e em outras áreas correlatas
( ) Atuo em minha área de formação e em outras sem relação

12. Qual a sua situação funcional?

( ) Professor(a) efetivo(a) em estágio probatório
( ) Professor(a) efetivo(a) estável
( ) Professor(a) substituto(a)
( ) Professor(a) temporário(a)

13. QUAL O SEU TEMPO DE TRABALHO NA REDE FEDERAL DE EPT?

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) entre 6 e 10 anos ( ) de 11 a 20 anos ( ) acima de 21 anos

14. EM QUAL/QUAIS MODALIDADES ATUOU NOS ÚLTIMOS 5 ANOS?

( ) Integrado ( ) Subsequente ( ) Concomitante ( )Educação de Jovens e Adultos ( ) Superior
( ) Pós-graduação ( )Formação Inicial e continuada

15. CASO TENHA ATUADO NO INTEGRADO, O COMPONENTE QUE MINISTROU É DE QUAL ÁREA?

( ) Profissional ( ) Educação básica ( ) Interdisciplinar

16. TEMPO DE DOCÊNCIA ANTERIOR AO INGRESSO NA REDE FEDERAL

( ) Minha primeira experiência de docência foi na Rede Federal ( ) menos de 1 ano ( ) 01 a 05 anos ( ) 06 a 11 anos ( )12 a 17 anos ( ) mais de 18 anos

17. VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DE PROJETOS CURSOS INTEGRADOS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS?

( ) Sim, fiz parte de Comissão
( ) Sim, participei de discussões como parte da Comunidade
( ) Sim, mas só fiz a ementa de meu componente
( ) Sim, participei de discussões como parte da Comunidade e fiz a ementa de meu componente
( ) Não

18. QUAIS DESTAS ATIVIDADES PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS 5 ANOS?

( ) Ensino ( ) Pesquisa ( ) Extensão ( ) Gestão

19. COMO VOCÊ AVALIA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS?

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Satisfatória ( ) Ruim ( ) Muito Ruim ( ) Não existe integração curricular

DEIXE SEU COMENTÁRIO AVALIANDO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS

Resposta: _____

20. CONHECE AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS ARTICULADORAS

( ) Sim ( ) Não

21. JÁ FEZ PARTE DE ALGUM PROJETO DE PPA?

( ) Sim, mas somente como apoio ( ) Sim, fui coordenador(a) ( ) Sim, o componente que ministro foi base para a PPA ( ) Não

22. QUAL SUA AVALIAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DA PPA COMO COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS INTEGRADOS

( ) Ótima ( ) Boa ( )Satisfatória ( ) Ruim ( ) Muito Ruim ( ) Não tem opinião formada

23. A PPA CONTRIBUI COM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

( ) Contribui muito ( )Traz baixa contribuição ( ) Não contribui ( ) Não tenho opinião formada

24. SUA FORMAÇÃO É SUFICIENTE PARA LIDAR COM A NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS INTEGRADOS?

( ) Sim, é suficiente ( ) Não é suficiente ( ) Não sou capaz de avaliar

25. COMO VC AVALIA A OFERTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PELA INSTITUIÇÃO EM RELAÇÃO à integração curricular no EMI (ENSINO MÉDIO INTEGRADO)

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Satisfatória ( ) Ruim ( ) Muito Ruim ( ) Desde meu ingresso, não tive acesso a oferta de formação inicial ou continuada

DEIXE SEU COMENTÁRIO AVALIANDO A OFERTA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PELA INSTITUIÇÃO EM RELAÇÃO à integração curricular no EMI
Resposta: _____

DEIXE SEU COMENTÁRIO INCLUINDO QUESTÕES NÃO ABORDADAS RELACIONADAS À PPA OU INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO EMI DO IFBA CAMPUS BRUMADO
Resposta: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada

Este roteiro semiestruturado faz parte do trabalho do mestrando Jádson Fábio de Araújo Marques intitulado "As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – Campus Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica", orientado pela Dra. Tatyanne Gomes Marques no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O objetivo desta entrevista é compreender como foi/é a participação dos atores e atrizes locais, tanto na construção quanto na implantação e execução da proposta curricular da PPA como componente obrigatório nos cursos integrados, bem como identificar elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento das PPAs na política curricular do *campus*.

1- Qual sua concepção sobre currículo integrado?
2- Como foi/é a sua participação no processo de implantação da PPA no campus?
3- Quais são os desafios pessoais e institucionais para concretização da PPA como mecanismo de promoção da integração curricular no Ensino Médio Integrado?
4- A PPA contribui com a integração curricular no ensino médio integrado?
5- Como você avalia a sua formação frente à necessidade institucional de integração curricular em cursos integrados?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista)

Prezado(a), Vossa Senhoria está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) no currículo integrado do IFBA – campus Brumado: tensões, aproximações e limites à ação pedagógica", desenvolvida pelo pesquisador Jádson Fábio de Araújo Marques, orientado pela Dra. Tatyanne Gomes Marques no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. O objetivo geral da pesquisa é analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campus Brumado, verificando se essa ferramenta contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica.

Nesse sentido, sua participação no estudo se deve ao fato de V.S.ª atuar como servidor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no IFBA, campus Brumado. Sua participação é voluntária, portanto, V.S.ª tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, além de ser garantido o esclarecimento constante e seu direito de desistir da participação a qualquer momento – antes ou após preencher o questionário - ou de não responder a qualquer das questões, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Vale ressaltar que não haverá qualquer bônus financeiro pela sua participação.

Sua participação consistirá no fornecimento de entrevista semiestruturada, a ser previamente agendada conforme sua disponibilidade de horário e local. Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos participantes da pesquisa serão usados com a autorização expressa. O registro dos diálogos – em gravador de voz ou em outro meio – só será realizado com a sua permissão como participante.

Os dados coletados serão armazenados digitalmente em meio seguro e somente o pesquisador pode acessá-los. Ressalto que não será solicitado sua identificação ou de outros participantes da pesquisa nas publicações científicas, apresentações em conferências, relatórios e/ou teses que apresentem os resultados desta pesquisa, podendo ser utilizados nomes fictícios para registro de diálogo. Sendo assim, é garantido o seu anonimato, confidencialidade e sigilo, conforme o disposto na resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os registros serão catalogados e mantidos em arquivo sob a guarda do pesquisador em sua residência por pelo

menos 5 anos, também conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016, e orientações dos comitês de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA.

Esgotado o prazo de armazenamento, o dispositivo será destruído por meio de fragmentação mecânica, devendo ocorrer sob supervisão de responsável designado para acompanhar o procedimento e observando as normas legais em vigor em relação à preservação do meio ambiente e da sustentabilidade, tendo como parâmetro para tal ação a Resolução n.40/CONARQ/2014, que dispõe sobre os procedimentos para a eliminação de documentos no âmbito dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Arquivos - SINAR.

Dada a natureza do estudo, não foram identificados previamente potenciais causas de desconforto ou riscos físicos. Destacamos então, o risco de V.S.ª se sentir desconfortável ao compartilhar informações sobre os tópicos explorados, por estar ocupado com suas tarefas ou por não achar adequado. Para minimizar tais riscos, poderão ser feitas pausas ou interrupções, além de ser garantido o seu direito de não responder a qualquer questionamento que lhe cause desconforto, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Além disso, a qualquer momento V.S.ª pode desistir de participar do estudo.

Com relação aos riscos, mesmo que mínimos, da eventual quebra de sigilo e confidencialidade, o pesquisador se compromete manter em sigilo a sua identidade assim como de todos os dados que possibilitem a sua identificação, além de apagar os dados de dispositivo de gravação após transferência para dispositivo de armazenamento.

É nosso dever lhe informar que se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, V.S.ª terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução no 466/2012 e na Resolução no 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Eventuais custos diretos ou indiretos da pesquisa serão arcados exclusivamente pelo pesquisador.

Como benefício, o presente estudo, ao fazer uma avaliação da implementação de política institucional diretamente relacionada ao trabalho docente, pode contribuir com a avaliação e aperfeiçoamento dos processos de trabalho, ao demonstrar (ou não) a efetividade da PPA para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica, princípios que estão na identidade institucional do Instituto Federal da Bahia. Além disso, os resultados devem

colaborar para uma discussão qualificada sobre integração curricular no Ensino médio Integrado, tornando-se útil para que as esferas de gestão, bem como os(as) docentes, sejam capazes de avaliar, formular e implementar políticas e estratégias que contribuam para um aprimoramento desta matéria.

Neste termo, que está sendo produzido em duas vias de igual teor, consta o telefone e o endereço institucional da UESB e dos comitês de ética que avaliaram este estudo. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa e garantir que padrões éticos sejam seguidos.

Por fim, agradecemos a sua participação nesse estudo, e destacamos que a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, V.S.ª poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa, bem como retirar sua participação, através dos meios de contato explicitados neste termo.

Ao assinar este documento, V.S.ª está concordando com os termos expostos e aceitando participar da pesquisa.

NOME COMPLETO: _____

ASSINATURA: _____

LOCAL: _____

DATA: _____

CONTATOS:

Pesquisador:

Jádson Fábio de Araújo Marques

Mestrando em Educação

Telefone: (77) 999275584

E-mail: jadsonfmarques@gmail.com ou jadson.marques@ifba.edu.br

Orientadora:

Profa. Dra. Tatyanne Gomes Marques

Telefone: (77) 988081979

E-mail: tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)

Estrada do Bem Querer, KM 04, Vitória da Conquista – Bahia. CEP: 45083-900

Fone: (77) 3424-8749

E-mail: ppged@uesb.edu.br

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE: 57360522.6.0000.0055

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

CEP- IFBA – Comitê de Ética em Pesquisa - CAAE: 57360522.6.3001.5031

Av. Araújo Pinho n. 39, Canela, Salvador -BA.

Telefone: (71) 3221-0332 / E-mail: cep@ifba.edu.br

Os Comitês de Ética são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

APÊNDICE D – Teor do pedido de acesso à informação protocolado aos IFs

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), através da Resolução CONSUP n. 30/2016, aprovou instrução normativa pedagógica para reformulação curricular dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, forma integrada. Neste documento, o IFBA passou a prever em seus cursos integrados um componente curricular obrigatório denominado de Prática Profissional Articuladora (PPA).

A PPA é um componente formado por, no mínimo, quatro disciplinas estruturantes. Sua carga horária deverá ter 5% do total do curso e, não havendo previsão de outras formas de prática profissional, este percentual sobe para 10%, devendo compor a matriz curricular nos três anos de curso.

De acordo com o IFBA, a PPA deve ter coerência com o perfil profissional do egresso e com o itinerário formativo e tem como propósito dar sequencialidade nas etapas formativas. Sua função é possibilitar a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. Visa, ainda, agregar conhecimentos da área básica e da área técnica, como também a integração entre as disciplinas básicas e as disciplinas técnicas.

O projeto da PPA deve ser desenvolvido em equipe e sua metodologia pode ocorrer através de visitas técnicas, oficinas, projetos integradores, estudos de casos, experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, simulações, entre outras formas de integração previstas no projeto de PPA.

A partir do exposto, pergunta-se:

1- Este Instituto Federal adota Práticas Profissionais Articuladoras (PPAs) como componente curricular em seus cursos integrados? Caso positivo, qual o documento institucional que a referenda (incluir link)?

2- Em caso de não adoção de PPA, este Instituto conta com alguma outra ferramenta institucional de promoção de efetivação da integração/articulação nos cursos integrados? Quais? Quais suas características? São obrigatórias?

3- Este Instituto Federal promove formação inicial e/ou continuada de servidores visando a promoção da integração/articulação nos cursos integrados? Em caso positivo, quais/quantas foram promovidas nos últimos 5 anos?

4- Há estudos institucionais que tenha como foco a integração/articulação nos cursos integrados? Se sim, quais?

APÊNDICE E – Carta de anuência institucional

CARTA DE ANUÊNCIA AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, CAMPUS BRUMADO

À Rui Pereira Santana
Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Brumado

Sou Jádson Fábio de Araújo Marques, Técnico em Assuntos Educacionais lotado no IFBA, campus Brumado, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na linha de pesquisa "Política Pública Educacional".

Como pesquisador, pretendo desenvolver um estudo intitulado **"As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) como política curricular em cursos integrados do IFBA, Campus Brumado: Tensões e aproximações entre a política institucional e a prática pedagógica"** que objetiva analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campus Brumado verificando se esta inserção traduz os objetivos institucionais de consolidação de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, pautado numa perspectiva educacional humanístico-técnico-científica.

Brumado, BA, 16 de dezembro de 2021

Jádson Fábio de Araújo Marques

Recebido em 16/12/2022
Beatriz Neves Pinto

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) como política curricular em cursos integrados do IFBA, Campus Brumado: Tensões e aproximações entre a política institucional e a prática pedagógica.

Pesquisador: JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57360522.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.423.123

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "O estudo tem como objetivo geral analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campus Brumado, verificando se esta ferramenta contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica. Na metodologia de pesquisa, opta-se por uma abordagem quanti-qualitativa. A resolução dos objetivos específicos requer o uso de variados instrumentos, como a análise documental, pedidos de acesso à informação, aplicação de questionários, levantamento bibliográfico e o emprego de entrevistas. Esta multiplicidade de ferramentas visa à compreensão do objeto, analisando as perspectivas curriculares legais e institucionais, o perfil dos sujeitos diretamente envolvidos no processo em âmbito local, bem como algumas percepções acerca da concretização do processo que culminou na inserção das PPAs como componente curricular obrigatório, além de sua efetivação nos cursos integrados do campus".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campus Brumado, verificando se esta ferramenta contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica.
Objetivo Secundário: - Descrever como ocorreu a inserção de práticas profissionais articuladoras como componente obrigatório nos cursos integrados no IFBA; - Conhecer o perfil profissional de docentes que atuam em cursos da EPTNM do IFBA, campus Brumado;- Registrar as percepções da gestão, equipe pedagógica e docentes sobre a proposta institucional para fortalecimento da articulação nos cursos integrados, bem como acerca de sua construção e aplicação no âmbito local;- Identificar os elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento das PPAs na política curricular no IFBA, campus Brumado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:
Riscos: 1- Risco de desconforto ao compartilhar informações sobre os tópicos explorados, pelo respondente estar ocupado com suas tarefas ou por não achar adequado; 2- risco de eventual quebra de sigilo e confidencialidade. (MEIOS DE AMENIZAR OS RISCOS constam no TCLE)
Benefícios: Colabora para uma discussão qualificada sobre integração curricular no Ensino médio Integrado, tornando-se útil para que as esferas de gestão sejam capazes de formular e implementar políticas e estratégias que contribuam para um aprimoramento desta matéria.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional, que aborda temática acerca das Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) como política curricular em cursos integrados do IFBA, Campus Brumado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1884090.pdf 15/04/2022 11:48:01 - Ok
Declaracao_de_compromisso.pdf 15/04/2022 11:44:50 - ok
Projeto_de_pesquisa.pdf 15/04/2022 11:44:07 - OK
TCLE.pdf – (NO CORPO DO INSTRUMENTO DE COLETA) 15/04/2022 11:42:49 - Ok
Folha_de_rosto.pdf 15/04/2022 11:41:45 - ok
TCLE à elaboração do instrumento de coleta 15/04/2022 11:42:49 - Ok
Termo_coparticipante.pdf (Autorização da Coleta de Dados) 12/01/2022 21:15:04 ok

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.423.123

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram corrigidas e o projeto está aprovado. O pesquisador precisa apenas estar atento à seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1884090.pdf	15/04/2022 11:48:01		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso.pdf	15/04/2022 11:44:50	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	15/04/2022 11:44:07	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_outros.pdf	15/04/2022 11:42:49	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/04/2022 11:41:45	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_anuencia.pdf	12/01/2022 21:22:12	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.pdf	12/01/2022 21:15:35	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de concordância	termo_coparticipante.pdf	12/01/2022 21:15:04	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.423.123

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 22 de Maio de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP IFBA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Práticas Profissionais Articuladoras (PPA) como política curricular em cursos integrados do IFBA, Campus Brumado: Tensões e aproximações entre a política institucional e a prática pedagógica.

Pesquisador: JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57360522.6.3001.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.520.903

Apresentação do Projeto:

O pesquisador informa: "O estudo tem como objetivo geral analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campus Brumado, verificando se esta ferramenta contribui para a promoção de um ensino médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica. Na metodologia de pesquisa, opta-se por uma abordagem quanti-qualitativa. A resolução dos objetivos específicos requer o uso de variados instrumentos, como a análise documental, pedidos de acesso à informação, aplicação de questionários, levantamento bibliográfico e o emprego de entrevistas. Esta multiplicidade de ferramentas visa à compreensão do objeto, analisando as perspectivas curriculares legais e institucionais, o perfil dos sujeitos diretamente envolvidos no processo em âmbito local, bem como algumas percepções acerca da concretização do processo que culminou na inserção das PPAs como componente curricular obrigatório, além de sua efetivação nos cursos integrados do campus."

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador define como objetivo primário:"Objetivo Primário: Analisar a implementação das Práticas Profissionais Articuladoras como componente curricular obrigatório nos cursos integrados do IFBA, campu Brumado, verificando se esta ferramenta contribui para a promoção de um ensino

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br

médio efetivamente integrado e articulado, condizente com uma
perspectiva educacional de base humanístico-técnico-científica."
Também especifica o Objetivo Secundário:" - Descrever como ocorreu a inserção de práticas profissionais articuladoras como componente obrigatório nos cursos integrados no IFBA; -
Conhecer o perfil profissional de docentes que atuam em cursos da EPTNM do IFBA, campus Brumado;-
Registrar as percepções da gestão, equipe pedagógica e docentes sobre a proposta institucional para fortalecimento da articulação nos cursos integrados, bem como acerca de sua construção e aplicação no âmbito local;
- Identificar os elementos que promovem ou dificultam o desenvolvimento das PPAs na política curricular no IFBA, campus Brumado."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
O pesquisador apresenta os seguintes riscos: "1- Risco de desconforto ao compartilhar informações sobre os tópicos explorados, pelo respondente estar ocupado com suas tarefas ou por não achar adequado;
2- risco de eventual quebra de sigilo e confidencialidade."
Como benefícios, apresenta apenas isto:" Colabora para uma discussão qualificada sobre integração curricular no Ensino médio Integrado, tornando-se útil para que as esferas de gestão sejam capazes de formular e implementar políticas e estratégias que contribuam para um aprimoramento desta matéria."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
1) Não alterou o cronograma, permanece a afirmando que a coleta de dados começará no 1 bimestre de 2022 (jan/fev), mesmo com uma nota em que diz que adaptará o cronograma quando o CEP aprovar o projeto. No PB (Projeto Básico) afirma que começará no dia 04/07/22.
2) Não faz nenhuma referência no TCLE quanto a comunicação dos resultados da pesquisa, apenas enfatiza o seguinte: “.....poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa, bem como retirar sua participação, através dos meios de contato explicitados neste termo.”
3) No Projeto Básico, ainda continua a referência a “sujeito”, não há substituição do vocábulo para “participantes” como foi recomendado na primeira versão. Houve alteração apenas no TCLE. (“. Esta multiplicidade de ferramentas visa à compreensão do objeto, analisando as perspectivas curriculares legais e institucionais, o perfil dos sujeitos diretamente envolvidos no processo em âmbito local, bem como algumas percepções acerca da concretização do processo que culminou

na inserção das PPAs como componente curricular obrigatório, além de sua efetivação nos cursos integrados do campus". No Projeto Detalhado, o pesquisador afirma: "O questionário deverá trazer questões que permitam, principalmente, identificar a formação destes sujeitos, perguntando sobre sua formação inicial e continuada, sexo/gênero, idade, tempo de serviço, experiências anteriores, trabalho interdisciplinar, compreensão da proposta pedagógica do Instituto e seus Cursos, conhecimento e envolvimento na PPA, entre outros."

4) Ainda que o pesquisador diga que o TCLE será feito em duas vias com os endereços dos respectivos CEPS (UESB/IFBA), não especifica que o documento tem de ser rubricado e assinado como exige a Resolução 466/12, cap. IV item 5 letra d ("ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término pelo convidado a participar da pesquisa ou por seu representante legal e pelo pesquisador." Não há alusão "à garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (Cap. IV item 3 , letra f)

5) A formatação da capa do Projeto Detalhado não foi alterado, continua como sendo uma dissertação de mestrado: "Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional. Orientadora: Dra. Tatyanne Gomes Marques".

6) Na redação do TCLE (questionário ou entrevista), o tratamento para o participante, ora é informal ("você") ,ora formal (" V.Sa."). Na entrevista, o pesquisador afirma: " O registro dos diálogos – em gravador de voz ou em outro meio – só será realizado com a sua permissão como participante." O que seria outro meio? Se for digitalizada ou filmada, tem de apresentar "Declaração de uso de imagem e de som", o que já foi anotado na versão nº1.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes documentos listados são apresentados neste protocolo EM CONFORMIDADE com os parâmetros éticos vigentes nas Res.466/12 e 519/16, Norma Operacional 01/13:

1) Folha de rosto

2) Orçamento

3) Declaração de financiamento

4) Currículo da orientadora
5) Currículo do pesquisador
6) Carta de Autorização
7) Declaração que cumprirá a Resolução 466/12 e 510/16
8) Declaração que não iniciou a pesquisa
9) Roteiro do questionário
10) Roteiro da entrevista
11) TCLE

Os seguintes documentos listados são apresentados neste protocolo EM NÃO CONFORMIDADE com os parâmetros vigentes:

1)Projeto de Pesquisa completo ("Má formatação da capa/ contracapa)
2) Projeto de Pesquisa- Informações básicas (não acrescentou os "aspectos éticos")
3) |Cronograma (ajustar porque o CEP não aprovou ainda)
4) Termo de uso de imagem (não existe)

Recomendações:

1) Fazer as correções linguísticas como uso correto dos pronomes de tratamento ("Precisamos de vossa participação para conhecer o perfil profissional de docentes que atuam em cursos da EPTNM do IFBA, campus Brumado." (TCLE)
2) Formatar a capa e contracapa do Projeto Detalhado
3) Ajustar o cronograma (a coleta de dados está prevista para 04/07/22)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de Pesquisa, após criteriosa análise do colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA), obteve parecer APROVADO. Os relatórios parciais e final devem ser apresentados durante a execução do projeto de pesquisa, conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, e Norma Operacional Nº 001/2013, todos do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1953225.pdf	19/06/2022 10:15:34		Aceito
Outros	Curriculo_pessquisador.pdf	19/06/2022	JADSON FABIO DE	Aceito

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA

Continuação do Parecer: 5.520.903

Outros	Curriculo_pessquisador.pdf	10:14:52	ARAUJO MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_outros.doc	19/06/2022 10:07:10	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	19/06/2022 10:07:00	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/06/2022 10:06:41	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_justificativa.pdf	19/06/2022 10:02:59	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Outros	curriculo_orientadora.pdf	24/05/2022 16:54:09	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_cooperacao.pdf	24/05/2022 11:44:20	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso.pdf	24/05/2022 11:44:04	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_coleta.pdf	24/05/2022 11:43:50	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Orçamento	declaracao_orcamento.pdf	24/05/2022 11:42:01	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	15/04/2022 11:44:07	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_e_outros.pdf	15/04/2022 11:42:49	JADSON FABIO DE ARAUJO MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 11 de Julho de 2022

Assinado por:
Maurício Silva Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br