

O NÚCLEO DOCENTE BÁSICO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UM INSTITUTO FEDERAL: AVANÇOS E LIMITES

THE BASIC TEACHING CENTER IN THE HIGH SCHOOL CURRICULUM CONSTRUCTION IN A FEDERAL INSTITUTION: ADVANCES AND LIMITATIONS

EL NÚCLEO DOCENTE BÁSICO EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DEL BACHILLERATO EN UN INSTITUTO FEDERAL: AVANCES Y LIMITACIONES

NITSCHKE, Alessandra¹ 

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro² 

PITT, Henrique³ 

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que busca investigar como (e se) o Núcleo Docente Básico (NDB) utiliza as informações sobre egressos nos processos de avaliação, acompanhamento e reformulação dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O objetivo é compreender a atuação do NDB na construção curricular do Ensino Médio Integrado. Trata-se de pesquisa qualitativa que se utilizou de entrevista semiestruturada, pesquisa documental e bibliográfica para a construção dos dados. Os resultados mostram que os NDBs são estruturas importantes para pensar e discutir os currículos dos cursos integrados e de tempo integral em um Instituto Federal.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Currículo; Núcleo Docente Básico.

ABSTRACT

This article presents research in development extract that seeks to investigate how (and if) the Basic Teaching Center (NDB) uses the information on graduates in the processes of evaluation, monitoring and reformulation of the curriculum of technical courses integrated to high school. The objective is to understand the performance of the NDB in the construction of high school curriculum. It is qualitative research in which the semi-structured interview, documentary and bibliographic research was used for data construction. The results show that the NDBs are structured important to think and discuss the curriculum of integrated and full-time courses in a Federal Institute.

Keywords: Integrated High School; Professional and Technological Education; Curriculum; Basic Teaching Center.

RESUMEN

Este artículo presente el recorte de una investigación en desarrollo que busca investigar como (y si) el Núcleo Docente Básico (NDB) utiliza las informaciones sobre egresos en los procesos de evaluación, acompañamiento y reformulación de los currículos de los cursos técnicos integrados al bachillerato. El objetivo es comprender la actuación del NDB en la construcción curricular del bachillerato. Se trata de una investigación cualitativa en la cual se utilizó la entrevista semiestruturada, investigación documental y bibliográfica para la construcción de los datos. Los resultados muestran que los NDBs son estructurados importantes para pensar y discutir los currículos de los cursos integrados y de tiempo integral en un Instituto Federal.

Palabras clave: Bachillerato Integrado; Educación Profesional y Tecnológica; Currículo; Núcleo Docente Básico.

¹ Instituto Federal Catarinense – IFC – Blumenau – Santa Catarina – Brasil.

² Instituto Federal Catarinense – IFC – Blumenau – Santa Catarina – Brasil.

³ Instituto Federal Catarinense – IFC – Blumenau – Santa Catarina – Brasil.

INTRODUÇÃO

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o Ensino Técnico é ofertado nas formas subsequente, concomitante e integrada ao ensino médio, sendo esta última uma oferta de educação integral, integrada à educação profissional e ofertada em tempo integral. Trata-se, portanto, de uma proposta de educação em tempo integral que oferta a educação técnica e profissional integrada ao ensino médio, tendo trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico. Neste contexto, Araújo e Frigotto (2015) deixam claro que o Ensino Médio Integrado é uma proposta pedagógica comprometida com a utopia de uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla. O que preocupa, contudo, é constatar que essa concepção de educação integral não é a que orienta os documentos base da educação nacional brasileira, especialmente os documentos que balizam as reformas do Ensino Médio. Apesar disso, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020 - ano base 2019), o número de matrículas no ensino médio integrado ultrapassa a casa de 1 milhão. Soma-se ao impacto quantitativo os expressivos resultados qualitativos desta proposta de educação integrada e de tempo integral demonstrados nos índices do IDEB.

De forma geral, os sentidos dos termos educação integral, educação em tempo integral e formação integrada são parecidos e, a depender do contexto em que são utilizados podem apresentar diversos significados. Assim, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compreende-se, a partir de Moura (2013) a educação integral como aquela que é sinônimo de politecnia e omnilateralidade, cuja gênese encontra-se em Marx e Engels e se aproxima da concepção de escola unitária de Gramsci, para quem a politecnia vai além da dicotomia entre trabalho manual/ trabalho intelectual, ou seja, “[...] significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2000, p. 40). Já educação em tempo integral é aquela, segundo Moll (2010) que se refere a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola para além das quatro horas mínimas. Neste texto busca-se apresentar e discutir a formação integrada e de tempo integral, que é a proposta do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais e que se trata justamente da travessia para a formação humana integral, que não pode ser materializada em uma sociedade dividida em classes. Estas definições ajudam a compreender que ao referir-se ao Ensino Médio Integrado, especialmente o ofertado nos Institutos Federais, este artigo está tratando de uma oferta de ensino integrada, integral e de tempo integral.

O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento em um Instituto Federal, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O trabalho foi apresentado em formato de comunicação oral e selecionado para compor os anais do Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, sendo que neste artigo acrescentam-se novos contornos do andamento da pesquisa. A pesquisa em questão busca investigar como (e se) o Núcleo Docente Básico (NDB) utiliza as informações dos egressos nos processos de avaliação e acompanhamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio da referida instituição. Esse processo de avaliação e acompanhamento envolve questões de estruturação e reestruturação curricular e, portanto, dialoga com o currículo do ensino médio

integrado. Cabe explicar que no Instituto Federal pesquisado, cada curso técnico integrado ao Ensino Médio possui, além do colegiado, o Núcleo Docente Básico (NDB), que é o órgão que discute, propõe e atua constantemente nos processos de atualização e acompanhamento do curso. O NDB é presidido pelo coordenador do curso, e composto por, no mínimo, mais três docentes pertencentes ao quadro efetivo do curso (IFC, 2014). Assim sendo, o recorte aqui apresentado busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como o NDB atua na construção curricular do Ensino Médio Integrado?

Objetiva-se através deste artigo compreender a atuação do NDB na construção curricular do Ensino Médio Integrado. Para alcançar esse objetivo geral será necessário em um primeiro momento revisitar discussão teórica a respeito do surgimento da educação para o trabalho e também sobre o currículo integrado, na sequência apresentar o percurso metodológico da pesquisa, desde a construção dos dados até o estabelecimento das categorias de análise, e por fim, detalhar a análise de uma das categorias estabelecidas na pesquisa.

A pesquisa se caracteriza, quanto à natureza, como básica. Sua abordagem é qualitativa e seus objetivos são de cunho exploratório. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos caracteriza-se como pesquisa participante, para a obtenção dos dados foi utilizado o instrumento de entrevista semiestruturada, além de pesquisa documental e bibliográfica. Para a análise dos dados utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977).

Este artigo estrutura-se em seis seções. Logo após esta introdução, será apresentado o surgimento da educação para o trabalho. Em seguida apresenta-se o currículo integrado tendo como horizonte a omnilateralidade. Na quarta seção é abordado o caminho metodológico da pesquisa. Na sequência apresenta-se a análise dos dados, retratando a atuação do NDB na construção do currículo do Ensino Médio Integrado. E, por fim, são apresentadas as considerações finais.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

O fato do ser humano agir conscientemente sobre a natureza para transformá-la é o que o diferencia dos animais. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154): “Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades”.

Essa ação de transformar a natureza é conhecida como trabalho, e é guiada por objetivos. Saviani (1989, p. 8) esclarece que “Os animais também agem, também exercem uma atividade, mas essas atividades não são guiadas por objetivos, isto é, eles não antecipam mentalmente o que vão fazer [...]”. Assim, os objetivos que se manifestam para garantir as necessidades básicas de existência da humanidade são um elemento diferenciador da ação humana, que é trabalho, das demais ações que não são trabalho.

Portanto, nessa perspectiva, a essência do homem é o trabalho. E essa essência não é algo dado ao homem, como uma dádiva, e sim produzida pelo próprio homem. E é um processo histórico, pois se desenvolve e se complexifica ao longo do tempo (SAVIANI, 2007). Nas sociedades primitivas, onde não havia divisão de classes, os homens produziam sua própria existência e se

educavam através do trabalho, validando ou refutando determinado conhecimento pela experiência e assim, também, educavam as gerações futuras. Nesse sentido, Saviani (2007) esclarece que o homem não nasce homem, mas precisa aprender a sê-lo. A sua produção é em simultâneo a sua formação, ou seja, é um processo educativo. A educação nasce, portanto, juntamente com o próprio homem.

Com o desenvolvimento da produção surgiu a divisão do trabalho, e, por consequência, a apropriação privada da terra, rompendo a unidade vigente nas comunidades primitivas. Como a terra era o principal meio de produção, configuram-se duas classes sociais fundamentais, os proprietários e os não-proprietários. A partir daí os proprietários veem a possibilidade de viver sem trabalhar, ou melhor, viver do trabalho alheio (SAVIANI, 2007). Na antiguidade, tanto grega como romana, tem-se, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra e de outro, os escravos. Assim o modo de produção antigo é caracterizado como escravista, pois o trabalho é realizado predominantemente pelos escravos (SAVIANI, 2007). A partir desse escravismo Antigo é que a educação pode ser compreendida como dirigida a dois grupos, uma educação para a classe proprietária, centrada nas atividades intelectuais; e outra para os escravos e serviçais, aprendida no próprio processo de trabalho.

Essa forma de educação perdurou também ao longo da Idade Média (SAVIANI, 2007). Assim, é desenvolvida uma forma específica de educação, contrastante àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, fundando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

No século XV, com a crise do feudalismo e a partir do surgimento de uma nova classe social, a burguesia, começam a se estabelecer novas formas de trabalho inspiradas no que, séculos depois, configuraria o capitalismo. Tem início um sistema econômico que é baseado na propriedade privada dos meios de produção e na acumulação do capital. Para que as relações sociais capitalistas pudessem regular o trabalho, era preciso que os trabalhadores necessitassem vender a sua força de trabalho. Eles precisavam ser duplamente livres: não serem propriedade de senhores ou donos de terras, e também, não serem proprietários dos meios e instrumentos de produção (FRIGOTTO, 2001).

Como o trabalhador não tem outra coisa para vender a não ser a sua força de trabalho, precisa fazê-lo para sobreviver. Deste modo, na sociedade capitalista, o trabalho, ao invés de ser princípio educativo, é transformado em mercadoria, objetivando somente a geração de mais lucro aos proprietários dos meios de produção, assim emerge o trabalho assalariado. Tanto a propriedade, quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, transformando-se em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro para o capital (FRIGOTTO, 2001).

Para os fins deste trabalho, o valor de uso é entendido como a qualidade de determinado objeto, determinado pela sua utilidade, relacionado às suas propriedades físicas e sua duração ao longo do tempo para atender as necessidades humanas, o valor de uso não varia conforme a circunstância. Já o valor de troca varia no tempo e no espaço, é um valor quantitativo, comumente chamado de preço e que serve para intermediar as trocas. Na sociedade em que o valor de uso e as

necessidades exerciam a função reguladora básica, a organização e a divisão do trabalho eram fundamentalmente diferentes. Sob a égide do capital, constrói-se uma estrutura de mando vertical, instaurando uma divisão hierárquica do trabalho capaz de viabilizar o novo sistema de metabolismo social, voltado para a necessidade contínua de ampliação dos valores de troca (ANTUNES, 2009).

Com o surgimento da sociedade capitalista, a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais. A partir dessa mudança, a sociedade precisa que seus membros sejam minimamente alfabetizados e a escola é incorporada como forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007).

Com o advento da revolução industrial, que colocou a máquina no centro do processo produtivo, aconteceu também uma revolução educacional, erigindo a escola em forma principal e dominante da educação para o trabalho. A escola precisava fornecer uma preparação geral, para que os trabalhadores pudessem operar as máquinas sem maiores dificuldades (SAVIANI, 2007). Devido à necessidade de algumas funções específicas de manutenção dentro da fábrica, surgiram também os cursos profissionais, determinados pelo processo produtivo, mas tendo como referência o padrão escolar (SAVIANI, 2007). Cabe registrar que esta escola que prepararia os indivíduos para o trabalho, deveria cumprir um papel formador sem tomar todo o tempo do trabalho, ou seja, era um modelo que não tinha em seu escopo a educação em tempo integral.

Não se pretende avançar nesse texto na história brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, entretanto, é necessário situar brevemente a discussão. Sendo assim, a EPT no Brasil nasce oficialmente em 1809 com um caráter higienista e assistencialista voltada para os pobres e desvalidos da sorte (BENKENDORF; PLÁCIDO; TODOROV, 2020). E avança até a criação dos Institutos Federais em 2008. Sobre os Institutos Federais, conforme pontuam Castro, Placido e Schenkel:

Em 2020, passados 111 anos do decreto de Nilo Peçanha e 10 anos da criação dos IFs, estes estão distribuídos em 589 campi e atuam junto com outras instituições para atender à demanda educacional em todos os Estados e regiões do País. Os IFs oferecem 10.643 cursos e contabilizam 947.792 matrículas, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (MORAES, et al., 2018), que apresenta um panorama de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação (MEC) (CASTRO; PLACIDO; SCHENKEL, 2020, p. 350).

Os Institutos Federais são instituições que oferecem cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, e tem na oferta de ensino médio integrado à educação profissional uma de suas finalidades. É a respeito dessa modalidade de educação profissional, integrada e de tempo integral, que esse texto trata.

O CURRÍCULO INTEGRADO TENDO COMO HORIZONTE A OMNILATERALIDADE

A compreensão que deve orientar o ensino médio para os que vivem do trabalho deve ser a de que, em nenhuma hipótese, as relações entre ciência, cultura e trabalho devem ser desconsideradas. A escola não deve elaborar um projeto que privilegie uma concepção mais secundarista, de caráter propedêutico, ou então um projeto pragmatista voltado para o domínio restrito das formas de trabalho, predominantemente. É necessário o entendimento de que a ciência

invade a produção, e o trabalho produz conhecimento, e ambos, definem novas formas culturais (KUENZER, 2009).

É essa dimensão que reafirma o caráter político do currículo, que, longe de ser uma grade que articula disciplinas e horas, é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar (KUENZER, 2009, p. 67).

Assim, na construção dos currículos, ao definir conteúdos e formas metodológicas, a instituição precisa ter claro a que e a quem se destina, se for o enfrentamento da exclusão, deverá ter isso como direção. É necessário sempre um olhar para a realidade na qual o estudante se insere, pois,

[...] se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida (CIAVATTA, 2005, p. 98-99).

Portanto, tendo em vista a realidade brasileira, não se pode desconsiderar que a grande maioria dos filhos da classe trabalhadora precisa buscar meios para o próprio sustento muito cedo, às vezes antes mesmo de completar 18 anos e de terminar o ensino médio. Nesse sentido, Ciavatta (2005) salienta alguns pressupostos que as instituições de ensino que se propõe ao desafio da formação integrada devem considerar: existência de um projeto de sociedade no qual se vise a superação do dualismo de classe, bem como o rompimento com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho; manutenção, na lei, da articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades; adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os estudantes e seus familiares; exercício da formação integrada como uma experiência de democracia participativa; resgate da escola como lugar de memória, através, até mesmo, da memória e objetos pessoais dos sujeitos; e garantia de investimentos na educação.

Nesse sentido, é necessário compreender o que assegura Frigotto (2005), quando afirma que o ensino médio integrado à educação profissional deve ser concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constituindo-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.

Sob essa ótica, Ramos (2010) também conceitua o currículo integrado do ensino médio técnico, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e a construção de perspectivas de emancipação, visando sua formação como dirigentes. Logo, é importante que o ensino não seja fragmentado e que possibilite ao estudante sua inserção ativa na sociedade.

Na busca de um diálogo com a legislação é interessante observar o artigo 35 da LDB, onde são trazidas as finalidades do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 1).

Ao fazer uma leitura atenta dessas finalidades, observa-se que elas podem ser resumidas no compromisso da educação do jovem para “[...] participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral” (KUENZER, 2009, p. 40). Nesse sentido, essas finalidades podem conversar com a concepção de currículo integrado, entendido como aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, e através da sua construção pretende-se organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam entendidos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se busca compreender (RAMOS, 2005).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da definição de Gil (2010), que traduz a pesquisa como um processo racional e sistemático que proporciona respostas aos problemas que são propostos, pode-se dizer que sua utilização é necessária quando não se tem informações suficientes para responder a um problema de modo imediato, ou então, quando essas informações estão disponíveis, mas se apresentam desordenadas de tal maneira, que impossibilitam a sua relação adequada ao problema. Na pesquisa completa que originou este artigo, a pauta foi a compreensão das contribuições que o acompanhamento de egressos pode trazer para os NDBs nos processos de avaliação, acompanhamento, formulação e reformulação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. Assim, apresenta-se aqui o percurso metodológico da pesquisa, elencando os elementos necessários à sua concretização.

Em relação ao propósito, a pesquisa que deu origem a esse artigo assumiu o caráter de pesquisa exploratória. Quanto à natureza se caracterizou como básica e sua abordagem foi qualitativa. Para a construção dos dados foi utilizado o instrumento de entrevista semiestruturada, além de pesquisa documental e bibliográfica. Em relação às etapas da pesquisa, a primeira consistiu em pesquisa bibliográfica e documental com vistas a buscar a compreensão das funções do Núcleo Docente Básico e sua atuação no Acompanhamento de Egressos.

Na fase de pesquisa documental foram consultadas as atas das reuniões do ano de 2019 dos NDBs de três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. A escolha pelo ano de 2019 foi em virtude de ser o ano mais recente, já que a coleta de dados iniciou em 2020. As atas foram disponibilizadas digitalmente aos pesquisadores pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) do campus. No total foram localizadas seis atas, sendo quatro do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio e duas do curso Técnico em Informática para internet Integrado ao Ensino Médio. Em relação ao curso Técnico em

Agropecuária, foi informado que não haviam sido lavradas atas das reuniões daquele ano. Ainda em relação à pesquisa documental, foram selecionados documentos institucionais que tratam do acompanhamento de egressos e também das atribuições dos NDBs.

Na segunda etapa da pesquisa foi utilizada a técnica de construção de dados por meio de entrevista semiestruturada. Tendo em vista que o Campus Concórdia do IFC oferece três cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, foram convidados a participar da entrevista três membros do NDB de cada um dos cursos. A escolha desses sujeitos como participantes da pesquisa se deu em virtude desse órgão ser o responsável por discutir, propor e atuar constantemente nos processos de atualização e acompanhamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na instituição. E a decisão de trabalhar com representantes dos NDBs dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus e não com apenas um curso, foi justamente para buscar compreender se existiam e quais eram as diferenças e semelhanças nos procedimentos adotados por cada curso.

Para orientar a entrevista elaborou-se um roteiro em forma de guia, partiu-se de um roteiro único para os participantes dos três cursos, mas com flexibilidade para os pesquisadores conduzirem o diálogo, incluindo ou excluindo questões quando era percebida a necessidade de aprofundamento em determinados pontos, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Essa técnica revestiu-se de particular importância para a compreensão das ações desenvolvidas e/ou pensadas pelos NDBs em relação aos egressos. As entrevistas foram realizadas virtualmente, devido a necessidade de distanciamento social ocasionada pela pandemia da COVID-19, utilizando a plataforma Google Meet. A duração média foi de 50 minutos, elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então se proceder à análise. Assim, a partir das estratégias de construção de dados escolhidas, definiu-se que, do ponto de vista processual, esta pesquisa é assumida como pesquisa participante, pois se fez necessária uma construção conjunta dos dados junto aos sujeitos investigados.

Para a interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, que “[...] parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2014, p. 308). Essa técnica de análise ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação (BARDIN, 1977).

Foram tomadas como balizadoras as etapas estabelecidas por Bardin (1977) para efetivar a análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, denominada de pré-análise, foi necessário organizar o material a ser analisado e sistematizar as ideias para a interpretação das informações coletadas. Após o primeiro contato e uma leitura flutuante das resoluções e documentos institucionais, das atas das reuniões dos NDBs do ano de 2019 e das transcrições das entrevistas realizadas, definiu-se como corpus da análise as transcrições das entrevistas. Os documentos foram utilizados para complementar a análise das entrevistas, confirmando ou, eventualmente, confrontando as falas dos entrevistados.

Concluída essa primeira fase, procedeu-se à segunda, caracterizada de exploração do material (BARDIN, 1977). Nessa fase foi necessário identificar unidades de registro e unidades de contexto nas transcrições das entrevistas. A partir das frases consideradas como unidades de

registro, tomadas em seus parágrafos, considerados como unidades de contexto, foi possível identificar uma primeira categorização.

Assim, a primeira categorização resultou em 34 categorias iniciais, sendo agrupadas tematicamente, originando 7 categorias intermediárias, que foram aglutinadas em função da ocorrência dos temas e resultaram em três categorias finais. Desse modo, as categorias de análise estabelecidas para a pesquisa foram as seguintes: atuação do NDB nos cursos de Ensino Médio Integrado; a atuação do NDB na construção do currículo do Ensino Médio Integrado; o egresso como um dos elementos para pensar o currículo. Na seção de análise desse artigo será discutida a segunda categoria.

Com as categorias definidas, passou-se então à terceira fase, denominada tratamento dos resultados, onde, segundo Bardin (1977) acontece a inferência, interpretação e comparação dos dados, de acordo com as categorias estabelecidas. Nessa etapa, as categorias apresentaram o direcionamento para a compreensão dos aspectos fundamentais da pesquisa.

A ATUAÇÃO DO NDB NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nesta seção apresentar-se-á uma das categorias de análise que conduziu a pesquisa, no decorrer do texto, quando aparecem citações diretas dos entrevistados, foram mantidas suas falas originais, e eles receberam uma identificação alfanumérica dividida em duas partes, onde a primeira parte representa o número da entrevista e a segunda parte representa o curso. Dessa forma, para exemplificar, o entrevistado 1, membro do NDB do curso técnico em agropecuária foi identificado como E1TA, o entrevistado 1, membro do NDB do curso técnico em informática para internet, como E1TI, o entrevistado 1, membro do NDB do curso técnico em alimentos, como E1TAL e assim, sucessivamente.

O ensino médio integrado começou a ser ofertado no IFC-Concórdia em 2010, e, segundo um estudo realizado na instituição à época da implantação “[...] em um contexto marcado pela falta de aprofundamento e de apropriação dos principais conceitos e princípios que embasam política e pedagogicamente esta integração” (RIBEIRO, 2011, p. 148-149). Antes disso os cursos técnicos na instituição eram ofertados de forma concomitante ao ensino médio, portanto, não eram integrados.

Durante as entrevistas, emergiram das falas dos docentes algumas concepções que precisam ser evidenciadas, pois permeiam as discussões sobre o EMI e a construção curricular. Chamam a atenção algumas falas a respeito do que é o ensino médio integrado e sua diferença em relação ao concomitante: “Olha, do concomitante eu não, eu não sei, eu não consigo evidenciar grandes distinções que existe assim, porque o cara faz o técnico e faz o médio, seja na mesma escola ou em outra [...] (E2TI)”. Percebe-se uma concepção intrínseca de que tanto o ensino médio concomitante como o integrado se tratam da soma da formação geral com a profissional.

Não se pode desconsiderar que “[...] os caminhos pedagógico-curriculares que se podem traçar limitam-se por estruturas culturais de imaginação e de convenção. Isso implica certa restrição propositiva às regras e ao modelo de Ensino Técnico Integrado vigentes na Rede de Educação Técnica e Tecnológica” (MARTINS, 2018, p. 134). Essas estruturas as quais o autor se refere podem ser evidenciadas no apontamento de E8TAL: “Mas eu vejo como o Ensino Integrado

algo muito completo né, então o estudante ele tem a formação básica e ele tem o registro profissional, então é algo que ele pode inclusive trabalhar tá [...]” (E8TAL). Nessa fala o docente se refere ao ensino médio integrado como ‘completo’, entretanto, na continuação da fala, fica evidente que o sentido da soma entre educação geral e profissional é o que prevalece.

Assim, constata-se que ainda não é consenso entre o grupo que discute o currículo do que é a proposta do EMI, que “[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente adversa, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio” (RAMOS, 2010, p. 56). Nesse sentido, o docente E7TI reconhece esse desafio da construção do EMI quando avalia o cenário da transformação do curso concomitante em integrado:

[...] agora as aulas passaram a ser integradas porque a gente passou a chamar de integrado e passou a dar um certificado só ao invés de dois? Não, não, não mesmo. Elas continuaram caixinhas, elas continuaram separadas, a gente continuou com dependência, a gente continua com um monte de problemas do concomitante, porque não integrou de fato, chamar de integrado não integra tá (E7TI).

Pode-se observar que o processo de integração é uma constante construção. É interessante aliás, perceber, na fala de um professor, a visão de que, o próprio EMI já é, diante de muitas realidades considerado um privilégio, por ser, no caso da instituição estudada, ofertado em tempo integral:

Claro que tem que ver o contexto, o que pode, o que não pode, questão de trabalho, aí é outra discussão sobre fazer integral, porque integral é só estudar, você não pode trabalhar, aí tem que ver quem tem condições de ser sustentado, o pai sustenta lá, o cara fazer integral, ou me obrigo a fazer o concomitante, mas eu tenho que trabalhar de dia, ou de noite e estudar no outro período, ou eu trabalho ou estudo (E5TA).

Nesse caso, o EMI por ser ofertado em tempo integral põe em debate tanto a necessidade do jovem trabalhar, como jovem aprendiz, o que é comum na região de Concórdia, como também a auxiliar nas tarefas das pequenas propriedades da família de agricultura familiar. Assim sendo, o docente constata que o EMI é necessário, mas não necessariamente é sempre possível, por conta das condições objetivas do estudante.

Assim, a partir do momento que o estudante ingressa no EMI é responsabilidade da instituição tornar esse jovem um sujeito capaz de transformar a realidade em que vive, especialmente neste contexto de educação integrada e de tempo integral. E a consciência dessa tarefa existe nos NDBs:

Esse indivíduo que vai para a sociedade, é um ser social e ele demanda de toda a formação na área humana e social que a gente tem, de várias disciplinas. Ele que vai, com essa consciência cidadã é que ele vai moldar uma série de coisas aí para própria, para as especificidades da área né, desde uma legislação que seja adequada, que proteja os indivíduos, que proteja o meio ambiente, que tenha uma proposta sustentável né, as nossas leis elas são muito frágeis né (E9TAL).

Desse modo, quando essa pesquisa assume a concepção de que “[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática

pedagógica de ensino [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 22), não se pode deixar de dar ênfase aos aspectos para além da sala de aula, que acontecem ou são viabilizados pelo IFC – Concórdia e são evidenciados pelos docentes:

Sabe essas MIC, MICTI⁴, pô, pra muitos alunos é a primeira vez que o cara vê o mar entende, pra alguns alunos é a primeira vez que ele anda de ônibus, é uma coisa sabe, então assim, só que isso acaba se perdendo muito na questão meio das histórias né, das histórias do Instituto, mas não tem isso documentado (E4TI).

O docente se refere a mostras de pesquisa que são realizadas pelo IFC e que, muitas vezes acontecem em outro *campus*, em uma região distinta do estado. Além dessas mostras pode-se acrescentar também os encontros de atividades culturais, como por exemplo banda marcial, grupo de danças de tradições gaúchas, e também atividades esportivas, além de visitas técnicas a propriedades rurais, indústrias e empresas relacionadas com a área de atuação do curso. E por isso tudo o aluno tem essa oportunidade exemplificada pelo docente de conhecer o mar, ou até mesmo andar de ônibus, que acaba se tornando um marco na vida desse estudante, uma experiência de cultura e conhecimento que, na perspectiva politécnica, é onde o currículo deve vincular os sujeitos à realidade social, visto que o currículo se mostra “[...] como uma proposta filosófica factível para o Ensino Médio Integrado” (MARTINS, 2018, p. 143).

Em relação ao processo de construção curricular e o papel do NDB nesse processo há um reconhecimento do protagonismo do núcleo nessas discussões e formulações. Entretanto, alguns docentes expressam um certo descontentamento com relação ao modo como as questões são conduzidas:

[...] qual vai ser o nosso poder diante de uma hierarquia maior de conseguir essa essa modificação né porque senão a gente fica sugerindo sugerindo e a gente fica chovendo no molhado (E3TAL).

Então não é que o NDB não seja capaz de visualizar soluções interessantes, criativas, diferentes e inovadoras. Às vezes é uma normativa, que simplesmente está lá assim, não pode. E não é uma questão de legislação, a não, mas aí tem uma normativa do... Não, não, às vezes é só preciosismo da Reitoria, por dificuldade de conviver com a diferença, só isso. Por desconhecimento, né, por desconhecimento (E7TI).

Essas falas externalizam algumas dificuldades vistas pelo NDB como limitantes para sua atuação frente ao curso. Apesar dessas dificuldades, constata-se que esse núcleo é fundamental para a reformulação do curso, é através dele que se discute questões essenciais para a construção de um currículo voltado para a formação de sujeitos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ A Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI) é um evento científico de exposição multidisciplinar promovido e coordenado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), no qual os estudantes do ensino médio e graduação participam ativamente da apresentação de trabalhos de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação, desenvolvidos no IFC e em outras instituições de ensino. (Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/micti2020/#:~:text=A%20Mostra%20Nacional%20de%20Inicia%C3%A7%C3%A3o,de%20trabalhos%20de%20Ensino%2C%20Extens%C3%A3o%2C>)

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise do surgimento do trabalho e da educação para o trabalho. Também permitiu um olhar sobre as discussões a respeito de currículo integrado e ensino médio integrado. E, além disso, ficou evidenciado o papel do Núcleo Docente Básico na construção do currículo integrado.

De um modo geral, percebe-se que durante todo o itinerário da educação profissional ela nunca foi considerada a educação para a elite, e sim a educação para os desfavorecidos da fortuna, ou a classe que vive do trabalho. Portanto os Institutos Federais e, em especial o ensino médio integrado à educação profissional ofertado nesses espaços tem como público alvo o filho do trabalhador, tem como objetivo permitir uma formação humana para que esse jovem possa ser inserido no mundo do trabalho de forma menos alienada e menos explorada, e que possa buscar uma transformação social.

Assim, fica evidente que, ao construir, reconstruir e acompanhar os currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado com foco nessa emancipação dos estudantes é preciso ter clareza do que essa modalidade representa para o seu público que é a possibilidade de uma vida melhor para o filho do trabalhador. Vê-se, pois, que ter um grupo de pessoas diretamente envolvidas com o curso pensando nessas questões é de fundamental importância para viabilizar isso, e o NDB nos cursos estudados exerce esse papel.

A pesquisa evidenciou que, apesar de ainda aparecerem alguns indícios da falta de compreensão da concepção do EMI e de alguns relatos de falta de autonomia para atuação, o NDB é um avanço, pois é o espaço onde são discutidas questões relacionadas aos currículos dos cursos. Essas discussões são baseadas em demandas trazidas pelas coordenações e, levam em conta diversos atores da instituição, como docentes, gestão e alunos. A continuidade dessa pesquisa busca trazer os egressos dos cursos também para essas discussões.

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
2. ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s.l.], v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38id7956>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 26 maio 2020.
3. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-POR: Edições 70, 1977.
4. BENKENDORF, Shyrlei Karyna Jagielski; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; TODOROV, Denise Matiola. Tecendo a história do Instituto Federal Catarinense, campus Concórdia (1965-1975):

- histórias de (in)disciplina. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 10, p. 1-24, 19 out. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9239>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9239>. Acesso em: 08 jan. 2021.
5. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.
 6. CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, [S.L.], v. 1, n. 24, p. 331-355, 19 out. 2020. Revista Labor. <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i24.44200>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em: 19 jan. 2021.
 7. CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 3. p. 83-105.
 8. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. **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: 24 set. 2019.
 9. FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2. p. 57-82.
 10. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
 11. GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
 12. INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Resolução nº 084 – CONSUPER/2014**. 2014. Disponível em: <http://secretaria.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/11/2016/10/organizacao-didatica-cursos-tecnicos.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
 13. KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

14. MARTINS, Alex Lara. A politecnia como currículo filosófico para o ensino médio integrado. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, [S.L.], v. 10, n. 24, p. 130-144, 11 dez. 2018. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/1984-8900.2018.v10n24.09.p130>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/8449>. Acesso em: 01 mar. 2021.
15. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.
16. MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/408-1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.
17. MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.
18. RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 4. p. 106-127.
19. RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, v. 1, p. 42-57.
20. RIBEIRO, Márcia Silva. **Desafios à construção de uma escola unitária: a implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus de Concórdia**. Joaçaba, SC, 2012. 160 f. + CD-ROM Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC., 2011. Disponível em: <http://pergamum.unoesc.edu.br/pergamumweb/vinculos/000017/00001760.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.
21. SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
22. SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

- ²³ SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

Alessandra Nitschke

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFC Polo Blumenau). Especialista em Gestão Pública (UNOPAR). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Concórdia (2013). Atualmente é Assistente em Administração do Instituto Federal Catarinense. Tem experiência na área de Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase em Gestão e Organização da EPT, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão; ensino médio integrado; egressos.

Reginaldo Leandro Plácido

Doutorado em Educação pela UNIMEP (2014) com doutoramento intercalar em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Mestrado em História e Teologia pelo IEPG/EST (2008). Licenciatura em Pedagogia pela UNIVILLE (2005). Licenciatura em História pela FAMEBLU (2019). Bacharel em Teologia pelo CEUNIH (2015). Professor EBTT do Instituto Federal Catarinense. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do Mestrado em Ensino de Geografia (ProfGEO). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gestão, Políticas e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPHEPT). Tem experiência na área de Educação nas atividades de docência, gestão e pesquisa. Principais temas de interesse: epistemologia e história da educação, instituições escolares, educação profissional e tecnológica, políticas e gestão da educação, formação de professores.

Henrique Pitt

Possui graduação em Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2009) e graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008). Atualmente é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT do Instituto Federal Catarinense- Blumenau, e professor da Prefeitura Municipal de Navegantes. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: ditadura militar; globalização; poesia; história cultural; ensino fundamental; ensino médio EPT; política; literatura.

Como citar este documento:

NITSCHKE, Alessandra; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; PITT, Henrique. O NÚCLEO DOCENTE BÁSICO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UM INSTITUTO FEDERAL: AVANÇOS E LIMITES. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 41-56, set. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em:_____. Doi: 10.17058/rea.v29i3.16362.