

 10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.076

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

ANA CLAUDIA LIMA DA SILVA

Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
E-mail: analima.let@gmail.com

GILDO RIBEIRO DE SANTANA

Doutorando em Agroecologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. E-mail: gildoribeiro.pe@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir, numa perspectiva crítica dentro do modelo de direção democrática as tessituras do currículo nos cursos técnicos integrados e apresentar como este se forma no cotidiano destes cursos. A suposição é que o currículo como processo endógeno é construído coletivamente através do diálogo entre os componentes da comunidade escolar. Tendo em vista o entendimento sobre a importância da elaboração do currículo escolar para a educação, de forma democrática com o propósito de construir com a prática da cidadania ativa nos sujeitos praticantes busca-se compreender se o currículo dos cursos técnicos integrados está fundamentado nas diretrizes nacionais para Educação em Direitos Humanos e como esta tem contribuído para o seu desenvolvimento. A pesquisa é de abordagem qualitativa, metodologicamente, o trabalho constitui-se bibliográfico e documental na medida em que se busca a compreensão da produção do conhecimento científico acerca dos recortes da realidade investigada. De início realizamos leitura de obras e documentos referentes à matéria, em seguida procuramos destacar os fundamentos e aplicações para o aprofundamento da temática através do referencial teórico-metodológico para análise entre a organização escolar e o espaço de construção coletivo. Conclui-se a partir do estudo, que é possível através da contribuição dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos que o uso dos espaços de construção coletivos, da distribuição de poder na

organização escolar e da promoção de diálogos entre toda comunidade escolar que se refletem nos formatos organizacionais democráticos, observadas as especificidades locais e culturais de cada espaço na construção de um currículo para a formação dos sujeitos sociais contextualizado na escola de forma democrática.

Palavras-Chave: Cidadania ativa; Espaços democráticos; Organização escolar.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito indispensável para o acesso a outros direitos. Para que a educação seja implementada de forma abrangente e eficaz é necessário que haja um planejamento construído de forma comunitária. A educação é condutora de processos de socialização de habilidades e valores, que ocasionam mudanças intelectuais, emocionais e sociais nos sujeitos. Para Brandão (1989), não há uma forma ou modelo único de educação, a educação se instala dentro de um domínio de trocas de símbolos, intenções, padrões de cultura e de relações de poder.

O direito a educação lança as bases ético-políticas dos indivíduos e assume a condição de prática humana intervencionista, intencional e revolucionária. Nessa perspectiva, a o direito a educação é prática histórico-social não se fundamenta no modelo técnico manipulativo, pois a educação é mediadora da prática produtiva política e cultural nos processos de sociabilidades coletivas (SEVERINO, 2006).

A educação é o “[...] mais importante instrumento de inclusão social para a consolidação da cidadania e concretização dos direitos humanos; sendo imprescindível para a tomada de consciência de si mesmo e de sua importância para a comunidade” (GORCZEVSKI, 2010, p. 40). Logo, é dever do Estado garantir o direito à educação pública, respeitando como princípio inalienável previsto na Constituição brasileira, desta forma se constitui a reivindicação de inúmeros movimentos sociais (GOHN, 1999).

A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola (ARROYO, 2003, p. 31).

Os currículos são fundamentais para a ocorrência de processo educativos eficientes, ainda, os currículos também norteiam a gestão democrática da escola, tendo como característica a sua elaboração coletiva. O debate sobre currículo nos cursos técnicos integrados que tenha como eixo norteador a educação para uma cidadania ativa e do pensamento crítico só é possível de se

desenvolver dentro de um regime político democrático. Esse processo tem sido um dos grandes desafios da escola contemporânea. Especialmente, no que diz respeito à construção de uma cultura que valorize a diversidade cultural, social, econômica e estrutural.

O currículo deverá reunir propostas e ações concretas a serem executadas por um período de tempo, sob a ótica político deve considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de atuar na sociedade individualmente ou coletivamente. Pedagogicamente define e organiza as atividades e os projetos imprescindíveis aos processos de conhecimentos e emancipação social do sujeito. Vasconcelos (2006), aponta que

É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática de instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2006, p.169).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir, a partir de abordagens teóricas e metodológicas, como esses currículos são elaborados no cotidiano dos cursos técnico integrado. Ainda, pretendemos com a apresentação desta pesquisa contribuir com o processo de reflexão acerca da formulação do currículo no curso técnico integrado como política de gestão escolar e apontá-lo como um instrumento democrático e identitário, em que o exercício deverá atrelar-se à construção do conhecimento a partir do que se faz em conjunto com a comunidade escolar. O currículo pode apresentar um desempenho emancipador e uma ação de controle social articulado a práticas escolares preconizadas no discurso e materializadas nas interações comunicativas.

METODOLOGIA

Considerando que o presente estudo pretende refletir sobre as estratégias e implicações democrática adotadas para elaboração dos currículos nos cursos técnico integrados, para isso, utilizaremos procedimentos relativos a pesquisa qualitativa de base bibliográfica. Sobre o método de abordagem, utilizamos o hipotético dedutivo com a intenção de acessar e refletir informações que nos possibilitem compreender o objeto de estudo a que essa pesquisa se propõe (CERVO; BERVIAN, 2007; MARCONNI; LAKATOS, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos as discussões estruturadas em três tópicos. No primeiro tópico abordaremos como o currículo é tecido dentro da escola, qual a sua fundamentação legal e quais pressupostos, documentais e sociais são utilizados em sua feitura. Por ser um instrumento político, institucional e também pedagógico se faz necessário que o currículo seja planejado e construído de forma comunitária, reúna propostas e ações concretas a serem executadas, respeitando uma periodicidade. No aspecto pedagógico define e organiza as atividades e os projetos imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem. Assim, o estudo assinala para os seguintes aspectos em torno dos fundamentos legais. Para que a educação seja implementada de forma abrangente e eficaz é necessário a previsão legal do currículo, a preconização legal desse instrumento encontra-se estampada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, mais especificamente em seus artigos 12,13 e 14 da LDB, os quais determinam que a escola possui autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes (BRASIL, 1996).

No segundo tópico abordaremos a importância do currículo na educação como instrumento dialógico entre a comunidade escolar e os documentos institucionais. Como o currículo se movimenta dentro da escola, apontando a sua principal característica. A preocupação com o crescimento e desenvolvimento do sujeito de direito, sua preparação e emancipação social. Neste sentido, Freire (1999) afirma que a educação emancipatória, problematizadora e libertadora dos sujeitos distancia-os de uma mera “transmissão” de conhecimento. Certau (2014) aponta para uma ótica não individualista do currículo, mas considera os modos de ações, esquemas e táticas dos sujeitos para burlar ou subverter os currículos documentados, prontos, acabados.

No tópico três procuramos abordar o currículo no curso técnico integrado e como é possível a sua abrangência em todas as potencialidades, tanto aspectos do desenvolvimento intelectual quanto no profissional do sujeito de direito. “[...] É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços [...]” (ALVES, 2011, p. 19). Neste tópico abordamos também como o problema da preparação profissional no ensino médio se torna uma imposição da realidade, apontando como os espaços escolares são imprescindíveis para as obrigações

éticas e políticas na garantia do ensino médio e técnico integrados, Frigotto (2005). A legalização do ensino médio integrado à educação profissional tem como marco legal o decreto 5. 154/2004 (BRASIL, 2004), o qual, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

A seguir aprofundaremos, por meio de tópicos, o currículo enquanto um constructo de dentro da escola. Em seguida, o currículo enquanto instrumento dialógico na comunidade escolar, e por fim, o temática dos direitos humanos presentes no currículo dos cursos técnico integrado e suas implicações para desenvolvimento intelectual do profissional enquanto sujeito de direito.

1. Os currículos e as questões curriculares

Para que a educação seja implementada de forma abrangente e eficaz é necessário que haja um planejamento construído de forma comunitária, nesse sentido, o currículo se direciona para a construção e a gestão democrática da escola, tendo como característica a sua elaboração coletiva “a instrumentalização integrada de diferentes áreas do conhecimento, conteúdos e valores presentes, por exemplo, no projeto político pedagógico e no currículo, culmina em um compromisso com as relações interpessoais e sociais” (SILVA; TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 55) não se constituindo em um agrupamento de projetos individuais, ou apenas um plano de normas e técnicas elaborado para ser entregue às autoridades hierarquicamente superiores.

O currículo deverá reunir propostas e ações concretas a serem executadas por um período de tempo, no aspecto político deve considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de atuar na sociedade individualmente ou coletivamente. Pedagogicamente define e organiza as atividades e os projetos imprescindíveis ao processo ensino aprendizagem, Vasconcelos (2006).

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática de instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2006, p.169).

A despeito de estarmos constantemente submetidos a um plano pedagógico curricular é provável a criação de espaços vazios para promover sugestões relevantes e novas formas de ser e fazer educação, porquanto aqueles que fazem as escolas não são abstrações, mas sujeitos com atitudes, valores, culturas e crenças, que em seus cotidianos mentem, questionam, criam ou recriam as formas de fazer-pensar currículos Alves (2011).

Adotando essa perspectiva limitada, o(a) professor(a) termina por ver seus estudantes como idênticos, com interesses e necessidades similares. Deixa então de desconsiderar a importância de organizar o currículo levando em conta essas diferenças [...] uma educação intercultural [...] envolve o reconhecimento da diferença, bem como a luta contra distintas formas de discriminação e desigualdade social. (CANDAU *apud* MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 12).

As diversas formas de fazer-pensar currículos, tem seu fundamento em perspectivas de escola e de sociedade que se estabeleceram e estão sendo frequentemente confrontadas, questionadas, mas resistentemente lutam e são reconstruídas ao longo da história, trata-se de um ambiente democrático, onde alguns optam pela unidade e outros pela diversidade, tornando um campo fértil para dissenso, fato comum em ambientes democráticos. Neste sentido, “o currículo e o PPP da escola podem ser assumidos enquanto espaços estratégicos à institucionalização dos Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, culminando em uma perspectiva transversal da gestão” (SILVA; TAVARES; CARDOSO, 2018, p. 60) para que, o ambiente escolar se torne um espaço de diálogos que contribuam para a construção dos saberes.

Para que a educação seja implementada de forma abrangente e eficaz é necessário que haja um planejamento construído de forma comunitária, nesse diapasão, o projeto político pedagógico se direciona para a construção e a gestão democrática da escola, tendo como característica a sua elaboração coletiva não se constituindo em um agrupamento de projetos individuais, ou apenas um plano de normas e técnicas elaborado para ser entregue às autoridades hierarquicamente superiores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, fundamentada nos princípios democráticos preconiza o aporte legal para elaboração da proposta pedagógica da escola. A LDB determina que a escola possui autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos profissionais da educação, da sociedade, da comunidade e dos conselhos ou equivalentes. Os artigos 12,13 e 14 da LDB determinam

que a escola possui autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico deverá reunir propostas e ações concretas a serem executadas por um período de tempo, no aspecto político deve considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de atuar na sociedade individualmente ou coletivamente. Pedagogicamente define e organiza as atividades e os projetos educativos imprescindíveis ao processo ensino aprendizagem. Vasconcelos (2006).

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática de instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2006, p.169).

De acordo com Libâneo (2004), o projeto político pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações para o procedimento educativo que será desenvolvido na escola, capaz de divulgar a resumo das exigências legais e sociais do sistema de ensino como também os propósitos e perspectivas da comunidade escolar. O PPP elaborado a partir do processo participativo deverá ser executado no interior da escola e disponibilizado para circulação e análise permanente, bem como para encaminhamento aos órgãos de gestão do município.

O projeto político pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. [...] Inovação e projeto político, pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003, p. 275).

Ressaltamos que, trata-se de um processo democrático de exposição de fato da escola em conjunto com planos de ações de intervenção que tem a necessidade de avaliações periódicas pela comunidade acadêmica com

acompanhamentos e avaliações. Observamos a importância do cotidiano como ‘espaçotempo’ de promoção e construção do currículo integrado, porém, também devemos atenta para as relações com as políticas institucionais de ações educativas institucional.

2. Educação e currículo

Não obstante estar configurado nos documentos institucionais e nas legislações educacionais, o currículo é o procedimento dinâmico do plano cultural e educacional seguido pelas instituições de ensino, sendo assim ele não é estático, porém um processo que se modifica se alarga e se reconstrói por meio das vivências cotidianas. A abrangência a que propõe o currículo de uma instituição de ensino abstrai da concepção e julgamento das normas que os regulamenta e também dos sujeitos que participam do cotidiano de tais instituições, os quais ajudam a cria-lo, é uma implicação em rede, porque os sujeitos também se realizam na medida em fazem o currículo Alves (2011).

O currículo proporciona oportunidade para dialogar com os sujeitos e suas experiências cotidianas quando está focado nele. Para Doll (1997) os currículos não são inertes, são vivos, se movimentam, comumente representados de modo orgânico, não físicos. Sua principal característica é o crescimento e sua preocupação não é a centralização e sim a direcionalidade. Esta compreensão de currículo, não é um planejamento formatado para ser aplicado na escola, um processo que quando constata as necessidades da formação do sujeito, segue construindo e reconstruindo no cotidiano das escolas. “O currículo não será uma pista de corrida, mas a própria jornada. E a aprendizagem será uma aventura na criação do significado” (DOLL, 1997, p. 13).

O educador Paulo Freire afirma a necessidade de um sujeito ativo e reflexivo sobre o conhecimento e a ação de conhecer. Trata-se de uma educação emancipatória, problematizadora e libertadora dos sujeitos distanciando-se de uma educação que compreende o ensino como mera “transmissão” de conhecimento por parte dos professores. Numa compreensão de que a aprendizagem se efetiva sem que ocorra um papel ativo do sujeito sobre o conhecimento, uma visão bancária de educação (FREIRE, 1999).

Não discutimos sob uma ótica individualista do currículo, mas conforme Certeau (2014), trata-se de considerar os modos de ações, esquemas e táticas, as quais os sujeitos utilizam, para subverter, questionar, burlar ou desenvolver o currículo legalizados através dos documentos.

O poder instituído e instituinte não se constitui em um procedimento de reprodução nem de dicotomia, porém de uma metodologia viva, em que o poder instituído, ao se confrontar com a heterogeneidade da realidade, ganha novas formas. Os sujeitos, ao tomarem consciência lhes são proporcionados novos sentidos, mudança, oposição, limites sobre tudo que é proposto ou imposto Certeau (2014).

O currículo pré-estabelecido através dos documentos e das políticas auferem novas imediações a partir das redes de fazeres-saberes tecidas e negociadas nos cotidianos, a relação entre o poder instituído e o instituinte na elaboração do currículo é igualmente evidente, Alves (2011).

A expressão “Educação bancária”, cunhada por Freire (1987), denuncia um tipo de educação que conduz o aprendiz a aprender a se adaptar ao que já se encontra posto, instituído. Dessa maneira, o ensino-aprendizagem pode ser mitigadas à mera transmissão de conhecimentos que induzem o sujeito a seguir planos antecipadamente desenhados.

A discussão sobre currículo tem levado em consideração a importância da formulação de maneiras de educar, as quais favoreçam as experiências dos sujeitos, coadunada com a discussão a respeito do ser humanos e sociedade é abordada por Freire (1999), posto também que “não há educação fora das sociedades humanas e não homem vazio” (FREIRE,1999, P.35). Sob esta ótica, uma educação que se proponha a incluir pessoas como sujeitos, ao mesmo tempo precisa preocupar-se com as relações sociais.

Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. [...] Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 1999, P.36).

Trata-se de uma leitura do mundo, no entanto, uma leitura crítica, onde os sujeitos sejam capazes de problematizar as relações de exploração e todas as suas consequências, por intermédio da consciência crítica das relações.

[...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua

humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga (FREIRE, 1999, p. 42).

A permanente atitude crítica é necessária para a compreensão das realidades, como aparelho formativo ético que o sujeito ao lado de todos que se encontram postos na condição de subalternidade. Dessa forma, existe uma perspectiva de educação mobilizadora de formação desenvolvida que permite movimentos cotidianos como, proposições, críticas, posicionamentos, intervenções.

Na afirmativa veemente de que a racionalidade não pode ser abandonada, pois ela continua sendo a principal garantia da humanidade, contra os lados obscuros do poder e contra os totalitarismos, entende-se de maneira crescente, que a subjetividade – ganha espaço não só enquanto categoria, mas especialmente enquanto realidade social (ALVES, 2011, p. 29).

Por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (FREIRE, 1999, p.)

3. O currículo no curso técnico integrado

É possível compreender o currículo integrado como um método diligente e intrincado de desenvolvimento, que tem o crescimento humano integral como foco, desenvolvimento feito de maneira entrelaçadas através da formação científica e cultural geral e técnica. São espaços que apresentam diferenças em suas potencialidades.

[...] É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola

concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços [...] (ALVES, 2011, p. 19).

De acordo com Frigotto (1991), a luta entre capital e trabalho continua imperante na sociedade, no âmbito político, social e destacadamente educativo, o fato é bastante desagregador deixando o sujeito em situação de desamparo,

sendo assim, é de grande importância o aprofundamento no debate teórico e histórico-crítico a respeito da educação para a emancipação a fim de resgatar os sujeitos preparando-os para uma cidadania ativa, tornando-os capazes de lutar e resistir contra toda forma de desrespeito e de exclusão social.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FIGOTTO, CIAVATTA, 2005, p. 43).

O ensino médio integrado à educação profissional tem como marco legal o decreto 5. 154/2004 (BRASIL, 2004), o qual, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em relação ao Ensino Médio, a LDB/1996 apresentou avanços em termos do exercício da cidadania colocando na sua centralidade a pessoa humana, a qual traz estampado em seus artigos 22 e 35, a priorização pelo desenvolvimento e fortalecimento de meios para progredir nos estudos e no trabalho, o aprimoramento do estudante no que tange a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Para Pacheco (2010) uma das missões dos Institutos Federais é proporcionar uma educação articulada com o trabalho, ciência e cultura, além da investigação científica, condição de grande importância para a autonomia intelectual. Sua orientação pedagógica assenta-se no pensamento analítico e busca uma formação profissional mais abrangente e flexível, com maior ênfase na compreensão e na participação qualitativa do sujeito no mundo do trabalho.

Uma profissionalização mais ampla capaz de abrir infinitas possibilidades no mundo do trabalho (PACHECO, 2010).

No campo da educação básica e profissionalizante as mudanças são constantes, em 2017 foi criada a lei 13.415/2017, a qual estabelece o “novo ensino médio”, e preconiza em seu artigo 4º, que o currículo do ensino médio será composto pela base Comum Curricular e por itinerários formativos, ofertados através de arranjos curriculares, dentre eles a - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 2).

A legalização do ensino médio integrado é um pressuposto enorme para a questão da superação do dualismo na educação do Brasil, permitindo a construção de pareceres pedagógicos que não reduzam a educação profissional apenas para preparação ao trabalho e em seu aspecto operacional, mas com foco na formação da pessoa humana.

Diante disso, a forma integrada que faz a articulação entre o ensino médio e a educação profissional constitui uma educação que tenha como foco o desenvolvimento humano, de lado a lado com as tessituras de conhecimentos múltiplos tanto da formação geral como técnica, cultural e científica.

Para que haja efetivamente a promoção do Ensino Médio Integrado é necessário que as instituições tenham ciência de suas potencialidades na formação dos sujeitos e enfrente seus desafios cotidianos através de currículos integrados. Tal currículo tem na concepção de trabalho como atividade ontológica estruturante do sujeito social.

O trabalho é, portanto, compreendido como práxis humana e a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens. Sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2009, p. 02).

O direito a um processo formativo onde se promova o desenvolvimento dos sujeitos em suas amplas faculdades é um dos principais pressupostos do ensino integrado. Porém, para a sua concretização é necessário a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral do sujeito.

Para Ramos (2009), o currículo integrado tem como objetivo o atendimento às necessidades de formação humana de forma completa, por esse motivo, as

aprendizagens escolares devem permitir a compreensão da realidade e serem capazes de desenvolver nos sujeitos condições para transformá-los.

Por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização (FREIRE, 1999, p. 76).

O entendimento do conhecimento curricular se distancia de uma concepção hierarquizada, vedada ao cientificismo e as convicções tradicionais, chegando a conclusão de que o currículo está relacionado às ações que envolve os sujeitos e sua realidade social, no campo da ciência, no cotidiano escolar essas ações encontram-se completamente imbricadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é um instrumento político e pedagógico que tem como objetivo a construção do conhecimento de acordo com os saberes e vivências de toda comunidade escolar. Com a finalidade da construção do conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem e através do debate crítico, de reunir propostas e ações concretas a serem executadas por um período de tempo, no aspecto político deve considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de atuar na sociedade individualmente ou coletivamente. Pedagogicamente define e organiza as atividades e os projetos imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 2006).

A partir da pesquisa realizada, verificamos que o currículo nos cursos técnicos integrados são tecidos de forma democrática envolvendo toda comunidade escolar. Além disso, é possível inferir que o conhecimento curricular se distancia de uma concepção hierarquizada, vedada ao cientificismo e as convicções tradicionais, chegando a conclusão de que o currículo está relacionado às ações que envolve os sujeitos e sua realidade social, no campo da ciência, no cotidiano escolar essas ações encontram-se completamente imbricadas.

Paulo Freire nos diz em suas obras, principalmente na Pedagogia do Oprimido (1987), que a “Educação bancária” é um tipo de educação que conduz

o aprendiz a aprender a se adaptar ao que já se encontra posto, instituído contrapondo-se a uma formação integral do ser social.

Assim, a pesquisa aponta que, as diretrizes exibidas neste artigo articulam-se com a noção de espaço público emancipatório, a escola. A comunidade escolar e a prática cotidiana na tessitura para elaboração do currículo caminham em uma mesma direção para que possa alcançar a formação integral do sujeito de direito.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.28-49, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** e regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 6. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2007.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, v. 3, 2005. Disponível em: https://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA. Acesso em: 15 jul. 2021.

DOLL, JR., William, E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** 2005, vol.26, n.92. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social** - por uma teoria da formação humana. Educação, Teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda, 1999.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos humanos**: dos primórdios da humanidade ao Brasil. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

RAMOS, M. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I., LIMA, J. (Org.). **Dicionário de Educação da educação Profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F. NEVES, L.M.W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 289-320. ISBN: 978-85-7541-612-9. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-08.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma; CARDOSO, Fernando da Silva. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. **Revista Conhecimento e Diversidade**. v. 10, n. 20 (jan./abr.) 2018. ISSN 2237-8049. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3379. Acesso em: 14 jul. 2021.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo. Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23. N. 61 (dez.) 2003.