

Tensões emergentes na discussão sobre Ensino Médio Integrado: o caso do CEFET/RJ campus Maracanã

*Emerging tensions in the discussion on Integrated Secondary Education:
the case of CEFET/RJ Maracanã campus*

Recebido: 31/08/2023 | Revisado: 04/10/2024 |
Aceito: 14/10/2024 | Publicado: 11/03/2025

Suelen Pestana Cardoso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3626-7017>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca campus Itaguaí
E-mail: suelenpestana@yahoo.com.br

Roberto Soares da Cruz-Hastenreiter

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8489-3149>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro campus Rio de
Janeiro
E-mail: betohasten@gmail.com

Renata Rufino da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-9946>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca campus Itaguaí
E-mail: rerufino@gmail.com

Marta Maximo-Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9037-8004>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca campus Nova Iguaçu
E-mail: martamaximo@yahoo.com

Cristiana Rosa Valença

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6058-6184>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca campus Maracanã
E-mail: crisrvalenca@gmail.com

Vanessa de Oliveira Brunow

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-5146>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca campus Maracanã
E-mail: vanessabrunow@gmail.com

Fernanda Zerbinato Bispo Velasco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1794>
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca campus Nova Iguaçu
E-mail: fe.velasco@hotmail.com

Como citar: CARDOSO, S.P.; CRUZ-HASTENREITER, R. S.; SILVA, R. R.; MÁXIMO-PEREIRA, M.; VALENÇA, C. R.; BRUNOW, V. O.; VELASCO, F. Z. B. Tensões emergentes na discussão sobre Ensino Médio Integrado: o caso do CEFET/RJ campus Maracanã. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-20 e16033, mar. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar tensões emergentes em uma comissão formada para discutir sobre mudança curricular no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ campus Maracanã. Foi realizada análise documental das atas das reuniões dessa comissão, ocorridas entre 2016 e 2018, juntamente com o estudo observacional do referido contexto. Aspectos da cultura organizacional foram usados como referencial teórico. A análise evidenciou tensões no que tange à subordinação das disciplinas da formação geral às da formação técnica e à duração dos cursos. Defendemos que os fundamentos da educação politécnica devem orientar as discussões sobre Ensino Médio Integrado, permeando a cultura organizacional da rede federal.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Mudança curricular; Educação politécnica; Cultura Organizacional

Abstract

This article aims to identify emerging tensions in a commission formed to discuss curricular changes in Integrated Secondary Education at CEFET/RJ Maracanã campus. A documental analysis of the minutes of the meetings of this commission, which took place between 2016 and 2018, was carried out as well as the observational study of that context. Aspects of organizational culture were used as a theoretical framework. The analysis showed tensions regarding the subordination of general training subjects to those of technical training and the duration of courses. We argue that the fundamentals of polytechnic education should guide discussions on Integrated Secondary Education, permeating the organizational culture of the federal network.

Keywords: Integrated High School; Curricular change; Polytechnic education; Organizational culture

1 INTRODUÇÃO

O presente texto relata uma pesquisa desenvolvida no âmbito de mudanças curriculares no Ensino Médio Integrado (EMI) do CEFET/RJ campus Maracanã. De acordo com o Decreto 5154/2004 (Brasil, 2004), há três possibilidades de articulação entre a formação técnica e o Ensino Médio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM): a forma concomitante, que pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo envolver até duas instituições; a forma subsequente, oferecida somente para quem já concluiu o Ensino Médio, e, por fim, a forma integrada, na qual há uma matrícula única para os dois cursos. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 05 de janeiro de 2021, flexibiliza ainda mais essa oferta, incluindo a forma concomitante intercomplementar, desenvolvida em diferentes instituições ou redes de ensino, mediante o estabelecimento de convênios para a realização de projeto pedagógico unificado.

Contudo, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, prevista na Lei 11982/2008 (Brasil, 2008), estabelece (ou ao menos reitera) o desafio da implementação do EMI na EPTNM, sob as bases teóricas da politécnica. O EMI torna-se, a partir de então, a modalidade de ensino preferencial para a oferta de cursos técnicos de nível médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Nesse contexto, uma série de trabalhos acadêmicos visa explicitar os pressupostos teóricos que subjazem à concepção do EMI (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2010) e também estudar a sua implementação em contexto real, em diferentes Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (Brunow, 2017; Medeiros; Alberto; Santiago, 2020). Segundo Medeiros, Alberto e Santiago (2020, p. 368), “[...] para que o EMI garanta sua função social, essa modalidade de ensino deve ser objeto de estudo frequente, contribuindo para a construção de novos conhecimentos sobre o tema e para a prática docente”.

As bases teóricas e conceituais do EMI estão alicerçadas na educação politécnica, que pressupõe a formação humana em sua totalidade e se expressa pela articulação indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. É interessante pontuar, contudo, a dificuldade e a complexidade de implementação dessa perspectiva em contexto escolar (Cunha *et al.*, 2022), considerando diferentes visões e concepções sobre EMI em disputa.

Sobre tais dificuldades, é preciso considerar que a escola é uma organização social típica e, como tal, está sujeita a pessoal, estatutos, estruturas formais e não formais e elementos culturais próprios, tais como valores e crenças, que regem as dinâmicas institucionais e que influenciam o comportamento de seus membros. Cada escola tem uma cultura organizacional distinta, na qual elementos culturais se inter-relacionam ou se manifestam de acordo com aspectos, como as influências de diferenças entre as subculturas do conjunto de seus agentes e de políticas internas e externas. Observar a cultura organizacional é, portanto, condição indispensável para se compreender como ocorrem os processos de mudança bem como para se pensar objetivamente como os atores sociais de determinada organização agem, interpretam e reagem a esses processos.

Considerando a escola como um campo de concorrências e disputas, o objetivo deste trabalho é identificar tensões emergentes na cultura da organização ocorridas a partir da discussão sobre mudança curricular no EMI no âmbito de uma Comissão formada para tratar do tema no CEFET/RJ campus Maracanã. Para tanto, nosso locus de investigação foi a denominada “Comissão do Integrado” do referido campus. Tal comissão foi criada com o duplo objetivo de se discutir a respeito do EMI e de propor e executar mudanças que se fizessem necessárias a partir de tais discussões (Alves; Vilardo; Teixeira, 2019). Foi feita a análise documental das atas das reuniões da Comissão do Integrado, ocorridas entre 2016 e 2018. Complementarmente foi feito estudo observacional no âmbito das reuniões dessa comissão, o que permitiu melhor compreender elementos da cultura organizacional do contexto pesquisado, bem como as consequentes tensões, na concepção de Bourdieu.

Para entendermos melhor as discussões da Comissão, as noções de “campo” e “tensão” de Bourdieu nos auxiliam, pois são tensões entre as posições dos agentes em luta – de classificação ou representação – que determinam as mudanças no interior desse “microcosmo” (no nosso caso, o campo escolar). As tomadas de posição dos agentes, em nossa pesquisa os docentes, técnico-administrativos, gestores e demais envolvidos nas discussões da Comissão do Integrado, estão relacionadas ao lugar que eles ocupam na estrutura do campo e marcados diretamente pelo espaço de possibilidades herdado de lutas anteriores (Bourdieu, 1996).

Dessa maneira, cada tomada de posição dos agentes ocorre, também, – mesmo que isso não seja declarado ou mesmo previamente planejado – em relação aos outros agentes envolvidos no campo em disputa. Como será possível observar a seguir, nestas tensões há um intenso debate entre os “detentores” (aqueles que detêm o pensamento hegemônico) e os “pretendentes” ou “desafiantes” (críticos dos rumos e de determinadas decisões tomadas) - termos apropriados por Bourdieu a partir da luta de boxe.

O interesse por estudar as tensões presentes na discussão sobre EMI reside no fato de, a partir desta investigação, ser possível identificar em que medida a materialização do EMI em contexto escolar dialoga (ou não) com os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta dessa modalidade na RFEPCT.

1.1 REVISÃO DA LITERATURA

Na intenção de localizar nossa pesquisa em um cenário mais amplo, estabelecemos diálogo com os fundamentos da educação politécnica e com trabalhos que também apresentam reflexões sobre as tensões percebidas nas discussões de implementação do EMI em Institutos Federais e CEFETs.

O EMI proposto para a RFEPCT tem como fundamento teórico estudos e proposições de uma educação politécnica, que chegaram ao Brasil nos anos 1980. A perspectiva educativa da politécnica, de base marxista, preconiza colocar em prática a defesa da escola formal pública que não ensine apenas os filhos dos trabalhadores para o trabalho simples, mas que seja capaz de contribuir para ampliar os conhecimentos do indivíduo como um todo, levando-o à sua emancipação. Assim, ela

se fundamenta na indissociabilidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática.

Nessa direção, o EMI deve contribuir para a formação humana omnilateral, ou seja, ele deve envolver tanto a formação para o mundo do trabalho especializado como a formação geral humana, com conhecimentos e saberes necessários à compreensão das relações sociais que permeiam a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Ainda que os pressupostos e objetivos do EMI possam ser conhecidos por muitos docentes, técnico-administrativos e gestores da RFEPCT, essa compreensão nem sempre é implementada e, como citado anteriormente, pode ser motivo de tensões no campo escolar.

Assim como neste trabalho, para se conhecer os processos de implementação do EMI, algumas pesquisas analisam documentos institucionais, tais como Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (Pereira, 2010), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Nessralla, 2010) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Rodrigues, 2010). A maioria dos trabalhos, além das análises dos documentos institucionais, faz o levantamento das percepções dos sujeitos envolvidos, como: docentes, gestores, técnico-administrativos em educação e estudantes. Vale ressaltar que alguns trabalhos apontam ações de implementação, fundamentalmente, de currículos integrados a partir do Decreto 5154/04, antes mesmo da criação dos Institutos Federais (Fernandes, 2007; Virote, 2009; Nessralla, 2010; Pereira, 2010).

Dentre as semelhanças destacadas nas ações de implementação de reformas educacionais observadas apontamos para o consenso de que a escola não se configura como espaço de mera execução de reformas curriculares ou de políticas públicas, antes se constitui como espaço em disputa, constituído por coletivos de profissionais da educação (docentes e técnico-administrativos) e gestores locais, que podem, ainda que de forma limitada, fazer escolhas e construir caminhos alternativos na implementação de reformas. Essas escolhas podem ser construídas a partir das apropriações que a comunidade escolar faz dos conceitos derivados da relação entre as suas práticas profissionais, suas concepções políticas e pedagógicas e o marco legal.

De acordo com Ball (1989), a implementação de reformas educacionais vai sempre produzir movimentos antagônicos e convergentes em relação às propostas, tendo em vista a existência justamente de valores e concepções político-ideológicas distintos, além da configuração de grupos de sujeitos com interesses díspares, o que resulta em enfrentamentos, caracterizando os conflitos. Essa é uma análise feita a partir de uma perspectiva da micropolítica institucional. Contudo, para o autor, na análise da micropolítica institucional, nem tudo se resume a conflitos, havendo espaço para construção de acordos e consensos. Isto posto, movimentos de implementação de reformas em instituições educacionais são configurados como espaço em disputa.

Embora os trabalhos apresentem ações de implementação do EMI em distintas Instituições Federais, distribuídas geograficamente nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste (IFFar; IFSP; CEFET-MG; IFMT; IFG; IFRN; IFPB), as análises realizadas nos trabalhos apontam aspectos semelhantes nas relações entre as concepções de integração, nas configurações de grupos de interesses e nos valores. Isso reforça o objetivo do nosso texto, que visa apresentar aspectos, embora contextuais, com grande potencial de reflexão mais geral.

Os trabalhos que apresentam as experiências de implementação do EMI em Instituições Federais, quando analisam os sujeitos envolvidos no processo, em geral o fazem a partir de questionários e/ou entrevistas semiestruturadas. Desse modo, têm-se sobretudo as percepções e concepções dos sujeitos isoladamente ou, no máximo, na interlocução com o(a) pesquisador(a)/ instrumento da pesquisa. Com isso, não se têm, presentes nas análises, os diálogos com os pares ou com representantes da gestão, os diferentes pontos de vista sobre um dado tema, as tensões criadas coletivamente.

Assim, pensamos que incluir a análise das atas de reuniões, proposta do presente trabalho, pode colaborar para elucidar esses aspectos, considerando a delimitação e o recorte feitos pelo redator da ata. Para tanto, passaremos a apresentar aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram a investigação e a análise de dados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No presente trabalho, teremos como fundamento teórico para a análise dos dados aspectos da cultura organizacional (Morgan, 1996) aplicada ao contexto educativo. Como uma organização social típica as escolas são locais de encontro de vários grupos sociais (funcionários, gestores e estudantes, por exemplo). Além disso, a organização é definida como uma mini sociedade, visto que é provida de símbolos e de ritos, de linguagem própria, de uma matriz interpretativa comum e de um percurso que a caracteriza e singulariza.

Schein resume que “a cultura é formada pelo conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna [...]” (Schein, 1985, p.9). Assim, a cultura organizacional é o produto de um complexo processo de aprendizagem grupal que liga um padrão de comportamentos e proporciona estabilidade estrutural aos grupos em um nível mais profundo através de suposições básicas compartilhadas. A busca por padrões e integração vem da necessidade humana de estabilidade, consistência e significado. Daí, a função da cultura é proporcionar estabilidade à interação nos grupos, mantendo o comportamento esperado (Schein, 1985).

Porém, têm-se reconhecido que raramente uma organização possui uma cultura homogênea. Devido à fragmentação das sociedades modernas geralmente o que se encontra são subculturas que, com suas crenças e valores diferenciados, competem com a cultura dominante e conduzem a uma autonomia dos indivíduos e a uma variedade de comportamentos (Morgan, 1996). Portanto, mesmo com uma cultura dominante, as subculturas são caminhos naturais das organizações. E, ao mesmo tempo, o papel da cultura está justamente em integrar essas subculturas. A cultura é, então, um elemento estrutural e estruturante da ação organizativa.

Visto que a organização é um elemento pertencente ao mundo simbólico - socialmente construído e interativamente sustentado, dependente da dinâmica dos vários agentes que dinamizam a sua construção e manutenção -, as pessoas são vistas como o elemento mais importante nas organizações, suas visões sobre os fenômenos são valorizadas assim como se reconhece a necessidade de se levar em

conta fatores sociais para entender o funcionamento dessa organização de natureza específica que é a escola, cujo alvo de ação é o desenvolvimento do próprio ser humano (Teixeira, 2011).

Morgan (1996) defende uma abordagem para o estudo da cultura organizacional na qual ela seja compreendida como metáfora, e não como uma entidade objetiva, ressaltando que:

A metáfora da cultura aponta para outro meio de criar atividade organizada: influenciando a linguagem, as normas, o folclore, as cerimônias e outras práticas sociais que comunicam as ideologias, valores e crenças fundamentais que guiam a ação (Morgan, 1996, p. 135).

Compartilhando dessa visão de que a cultura de uma organização é uma construção simbólica - uma variável dependente das condições físicas, sociais, políticas e econômicas que se entrelaçam no cotidiano das organizações - buscou-se ver além da superficialidade aparente, dos discursos oficiais. Observar a cultura de uma organização possibilita melhor compreensão das relações de autoridade e dominação que lá ocorrem, as disputas, os pontos congruentes e as rupturas, etc.

2.1 PASSOS METODOLÓGICOS

Como o objetivo desta investigação foi identificar as tensões que emergiam das ideias em disputa na discussão sobre mudança curricular no EMI ocorrida na Comissão do Integrado do CEFET/RJ campus Maracanã realizamos uma pesquisa documental sobre o estudo das atas das reuniões dessa Comissão, ocorridas entre 2016 e 2018.

As atas foram escolhidas como fonte de coleta de dados porque a análise qualitativa desses documentos nos permite perceber a dimensão temporal e política das discussões e dos conflitos, uma vez que, durante as reuniões descritas nas atas, diferentes atores, que representam distintos grupos, colocados frente a frente para dialogar, confrontavam suas ideias e negociavam a geração de consensos possíveis em torno dos temas discutidos. Assim, as atas, dentro do recorte dado pelo seu elaborador, poderiam fornecer tais dimensões.

A pesquisa documental se constitui, segundo Fávero e Centenaro (2019), num recurso metodológico capaz de apreender as nuances das pesquisas em política educacional, isto é, ao se analisar dados primários, tem-se por objetivo a possibilidade de compreensão das ações, e não dos atos. Assim, ao realizarmos uma pesquisa documental, investigamos documentos brutos, que refletem narrativas envolvendo diferentes atores, cujas ações trazem significados a serem lapidados pelo pesquisador. Flick (2009) resalta que os documentos podem ser vistos como meios de comunicação, dado a intenção de finalidade de registro para acesso posterior, inclusive por aqueles que não tiveram acesso a eles ou ao evento registrado. Para Helder (2006), a pesquisa documental é feita a partir de “documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor” (Helder, 2006, p. 1).

Para o tratamento dos dados, foi feita uma análise de conteúdo, método que possibilita empregar um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Na linha de Bardin (2011), foram utilizadas três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise foi feita uma análise flutuante das atas e decidiu-se pela utilização da totalidade das mesmas. De modo a ampliar a compreensão do contexto narrado foram acessados registros complementares, como informações do currículo lattes de pessoas citadas nas atas; textos disponíveis em sítios de revistas, congressos e eventos acadêmicos e outros documentos elaborados ou divulgados no âmbito do CEFET/RJ e que se referiam ao EMI no período narrado pelas atas. Na segunda fase, ocorreu a análise propriamente dita, por intermédio da qual as categorias foram criadas de modo a contemplar a identificação de concepções de integração presentes nas discussões da Comissão. Na fase de tratamento dos resultados, foi feita a inferência e a interpretação, possibilitando a apreensão dos sentidos e das redes de significação.

Complementarmente foi feito estudo observacional no âmbito das reuniões da Comissão do Integrado, bem como ocorreram conversas de esclarecimento com atores presentes nas reuniões, para melhor compreensão de alguns aspectos não contemplados pelo registro escrito, tendo em vista as limitações do tipo de documento ata. Os sujeitos mencionados nas atas foram anonimizados com as expressões Professora 1, Professor 2, Gestor 1, Técnica-administrativa 1, etc. Tal procedimento permite identificar apenas o cargo e o gênero de cada participante, informações que foram consideradas relevantes para a análise de dados realizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Integraram a Comissão do Integrado 1 representante e 1 suplente de cada uma das coordenações das doze disciplinas da matriz curricular básica e 1 representante e 1 suplente de cada um dos onze cursos profissionalizantes/técnicos, além de gestores do Departamento de Ensino Médio e Técnico e funcionários administrativos. Em média participavam das reuniões cerca de 25 pessoas. As reuniões tiveram início em abril de 2016 e finalizaram em 2018, quando um grupo menor continuou, como um grupo de trabalho, sistematizando e implementando as decisões oriundas da Comissão.

Sobre as tensões presentes nas atas das reuniões da Comissão do Integrado, emergiram dos dados as seguintes categorias de análise: formar para o mercado x formar para além do mercado; relação entre disciplinas do EMI (gerais e específicas); concepções de integração; duração dos cursos de EMI (3 ou 4 anos) e carga horária das disciplinas.

Entendemos que essas categorias de análise possibilitam explicitar elementos da cultura organizacional que intervêm e influenciam nessas tensões. Ademais, tais categorias podem auxiliar na reflexão sobre os princípios de uma formação educacional baseada no conceito de politecnia, pois estão pautadas numa concepção pedagógica e de educação que pode, por vezes, se contrapor aos princípios de uma educação politécnica. Assim, refletir sobre esses discursos e, portanto, elucidar as defesas pedagógicas e educacionais numa Comissão cujo

objetivo era avançar na discussão e implantação do EMI, é fundamental para avaliarmos os rumos e os direcionamentos dessa proposta de ensino.

3.1 FORMAR PARA O MERCADO X FORMAR PARA ALÉM DO MERCADO

A ideia de que o EMI visa formar para o mercado de trabalho esteve bastante presente nas atas analisadas. Por exemplo, na ata de reunião de 26/06/2017, na qual a Comissão do Integrado estava estruturando a proposta de apresentação de cada colegiado integrante dos cursos de EMI, a Professora 6 fez a seguinte consideração:

Professora 6 pergunta se acham que seria legal a proposta de apresentação dos cursos técnicos e das disciplinas antes de pensar na integração, já que, inclusive, os cursos técnicos que já começaram com esta discussão comecem as apresentações, o que é o curso técnico, quais habilidades ele terá, o que é ele no mercado de trabalho, para depois pensar no integrar com o conhecimento do que é feito nos cursos técnicos [...] (ata de 26/06/2017).

Neste trecho, a professora considera que o perfil do futuro profissional no mercado de trabalho é o que deve servir de base para que seja feita a integração de conhecimentos nos cursos técnicos. Na mesma direção, o Gestor 1, em reunião posterior, afirma: “É preciso formar alguém capaz de entrar no mercado, que quer pessoas capazes de melhores relacionamentos interpessoais, que esse é o principal problema das empresas hoje” (ata de 29/11/2017). Assim, para o docente, é necessário que a formação do EMI atenda à demanda que ele identifica nas empresas, em especial, no que se refere à melhoria dos relacionamentos interpessoais.

Já a formação para além do mercado foi uma concepção defendida por alguns docentes que não se alinhavam ao discurso majoritário, como a Professora 1, que “insiste em aprofundar o que queremos para além do mercado, porque o aluno tem que sair daqui podendo atuar na área de formação técnica ou outra” (ata de 09/08/2017). Sobre essas duas concepções (formação para o mercado e para além dele, esta última entendida na direção da formação para o mundo do trabalho), Ciavatta (2023) nos esclarece que:

O mundo do trabalho diz respeito ao ser humano nas suas relações com a produção, com a ciência, as tecnologias, a cultura, a arte, os direitos sociais de todo ser humano. O mercado de trabalho tem por base a produção, circulação e consumo de mercadorias e a compra da força de trabalho pelo sistema capital; refere-se ao assalariamento, às imposições de metas de produtividade, à regulamentação ou desregulamentação dos direitos do trabalho, às condições de vida dos trabalhadores, à saúde, moradia, educação, tempo, cultura e lazer. (Ciavatta, 2023, p. 12)

Os exemplos ilustram ainda a tensão presente, nas discussões da Comissão, entre a formação integral e a dualidade entre formação geral e formação profissional.

Faz-se necessário esclarecer que as primeiras reuniões da Comissão do Integrado versaram em torno do *modus operandi* segundo o qual a Comissão funcionaria. Os integrantes acabaram por criar 3 subcomissões (comissão de marcos legais, comissão de marcos conceituais e comissão para estudar formas de integração), abandonando-se a ideia inicial de 2 outras subcomissões (uma de disciplinas da formação geral e outra da formação técnica, as quais seriam posteriormente fundidas). Tal fato ocorreu porque houve uma discussão de que isso iria fragmentar demais o grupo.

Daí o caminho alternativo foram apresentações realizadas por cursos e disciplinas da formação geral, começando-se pelos cursos técnicos sob o argumento de que fazia-se necessário que todos conhecessem o perfil de profissional que se quer formar. Essa via alternativa, ao contrário de superar a dicotomia entre as disciplinas e docentes da formação geral e da formação técnica acabou por ampliá-la - neste ponto tem-se explícita a defesa de uma formação para atender ao mercado e a relação de finalidade da disciplinas básicas servindo à formação técnica com o discurso de contribuir fornecendo habilidades e conhecimentos ao profissional que se quer formar em cada curso.

3.2 RELAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS DO EMI (GERAIS E ESPECÍFICAS)

No que se refere às relações entre as disciplinas constituintes dos cursos de EMI, foi possível identificar duas concepções que circularam durante as reuniões da Comissão do Integrado: a defesa de certa subordinação das disciplinas gerais às disciplinas específicas; a presença de visão de “customização” de disciplinas, com as disciplinas específicas indicando o que as disciplinas gerais deveriam fazer e ensinar. É interessante observar que tais concepções foram defendidas tanto por professores das disciplinas gerais como das disciplinas específicas, assim como por técnicos-administrativos e gestores integrantes da Comissão.

Entendemos as disciplinas gerais e específicas tais como definidas em Ramos (2017, p. 36):

podem ser considerados como conteúdos de formação geral, aqueles que, independentemente da especificidade dos processos produtivos, possibilitam a compreensão da vida social; e, como conteúdos de formação específica, quando os primeiros são desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural, chegando a caracterizar as especificidades de determinados processos de produção (Ramos, 2017, p. 36).

Seguindo a ideia de subordinação das disciplinas gerais às disciplinas específicas, o Gestor 1 questiona o fato de estudantes serem aprovados em Conselho de Classe (COC) mesmo estando com nota abaixo da média em disciplinas

específicas. Ele parece defender que isso não pode acontecer e que os professores das disciplinas gerais precisariam, também, ter este entendimento:

[...] estamos formando profissionais certificados e existe responsabilidade civil nisso. Por isso é muito complicado o COC aprovar quem fica reprovado em disciplina técnica. O momento para as disciplinas propedêuticas entenderem isso é na discussão se (sic) integração [...] (ata de 29/11/2017).

Na mesma linha da valorização da formação técnica, o Professor 2 afirma, na ata de 26/06/16, que o perfil do estudante que se quer formar no curso técnico deve orientar o que deve ser ensinado e a ordem das disciplinas ao longo de todo o curso.

O Professor 2 [...] acha que o caminho é do curso técnico para o curso médio, pois uma vez sabendo-se qual o aluno que se quer formar através do curso técnico, sabemos o que tem que ser ministrado e a ordem de todas as disciplinas em cada ano (ata de 26/06/2016).

No entanto, alguns integrantes da comissão demonstraram incômodo com a concepção de dependência das disciplinas gerais com relação às disciplinas específicas, como exposto nos excertos:

Técnica-Administrativa 1 completa que é preciso tomar cuidado com a subordinação implícita em alguns discursos de uma disciplina em relação a outra e que as identidades das disciplinas devem ser respeitadas para a formação básica. (ata de 05/10/2016)

O *Professor 5* diz que não se sente preparado para essa discussão porque sente que as disciplinas básicas estão sendo levadas a reboque, estão sendo tomadas como estando a serviço das técnicas. (ata de 29/11/2017)

No que tange à “customização” de disciplinas, com as disciplinas específicas indicando o que as disciplinas gerais deveriam fazer e ensinar, o Professor 3 expressa esse entendimento na ata de 28/09/2016:

Professor 3 lembra o direcionamento da Física às necessidades específicas, customizando para cada curso, que a Física já faz e que a busca desse caminho já é uma forma de adequar [...] (ata de 28/09/2016)

A tensão é percebida frente a uma oposição relatada na ata do mesmo dia àquela referente à fala do Professor 3, onde o Professor 5 defende “*que cada colegiado decida sobre os aspectos individuais da disciplina, para que não venham medidas autoritárias.* (ata de 28/09/16).

Na reunião seguinte, a temática referente à ideia de customização das disciplinas reaparece na fala da Professora 4 onde ela “relata *que ficou decidido na coordenação que cada professor procurará um curso técnico para uma modificação inicial focada nos cursos técnicos, de modo curricular (conteúdo)*”. (ata de 05/10/16)

Nessa mesma reunião há, novamente, o contraponto ao posicionamento de que as disciplinas da formação geral deveriam ser pensadas no “molde” de cada curso técnico, a fim de atender às suas necessidades e particularidades:

Professor 12 complementa com uma visão mais panorâmica e acrescenta que as visões estão muito distintas umas das outras e que é importante a Física, por exemplo, explicar melhor a customização. (ata de 05/10/16)

A análise desses excertos nos permite constatar que alguns atores parecem denunciar, ou ao menos expressar, que as disciplinas básicas estão sendo secundarizadas, ou seja, colocadas à serviço das técnicas. Ao mesmo tempo parecem tomar um certo cuidado ao se posicionarem contrariamente a um encaminhamento da gestão. Isto revela o quanto os atores sociais estão imersos na cultura organizacional e já conhecem seus meandros bem como dominam comportamentos e ritos aceitáveis a esta cultura. Dessa forma, as reuniões foram espaços de lutas simbólicas entre atores, em que diferentes valores e visões acerca das disciplinas estavam em disputa, inclusive algumas que se afastavam dos princípios teóricos do EMI.

No presente trabalho, em alinhamento com o entendimento de Ramos (2017) defendemos que as disciplinas gerais e específicas do EMI tenham igualdade de importância na discussão pedagógica dos cursos e na formação dos estudantes. Isto porque, para a compreensão da complexidade do mundo, são necessários conhecimentos variados, aprofundados e articulados, que abranjam ciência, tecnologia, cultura e trabalho:

No currículo integrado, porém, mesmo que os componentes curriculares sejam identificados, como de formação geral ou específica, eles são organizados visando a corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações (Ramos, 2017, p. 36).

3.3 CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO

As primeiras atas que datam do ano de 2016 apresentam falas dos participantes que indicam uma preocupação do grupo a respeito da(s) concepção(ões) de integração. A comissão aponta de forma consensual que pensar na integração é fundamental para as discussões que conduzirão as propostas de reformulação dos cursos e a elaboração dos novos PPCs.

Na ata de 25/05/16, há uma proposta metodológica para a condução do trabalho da comissão na qual destaca-se que a reestruturação curricular deve se basear nas legislações específicas (marcos legais), tendo sempre como objetivo o

ensino integrado (marcos conceituais). Ainda sob o aspecto metodológico, o Gestor 1 propõe uma organização dos trabalhos em três passos:

Como passo 1 – estudos de possibilidades de integração. Como passo 2 – apresentação de possibilidades de integração entre básico e técnico. Como passo 3 – formação de subcomissões mistas nas quais as outras se fundiriam nesse passo.” (ata de 25/05/2016)

O que se percebe nas falas iniciais dos membros da comissão é que, ainda que seja apresentada a necessidade inicial de se recorrer aos marcos legais e conceituais que orientam e contribuem na compreensão do ensino integrado, sobretudo as concepções que sustentam a EPTNM, na modalidade do EMI, algumas concepções prévias parecem surgir, uma vez que o passo 2 aponta para as possibilidades de integração entre básico e técnico. Isso parece ser evidenciado no trecho a seguir em que dois professores apontam tanto para formas de compreensão de integração, como explicitam a primeira tensão a respeito do tema integração: *“Professor 7 diz que é necessário trabalhar em cima do que já temos, pois a integração já ocorre. Professora 6 diz que hoje acontece uma sobreposição de conteúdos e que áreas afins não conversam [...]”* (ata de 25/05/2016).

De um lado, um grupo parece acreditar que a integração já ocorre e afirma que existem espaços de integração e que precisam ser aproveitados. De outro lado, outro grupo acredita que *“[...] é necessário avaliar que tipo de integração estamos realizando e levantar com a comunidade o que se entende por integração.”* (ata de 25/05/2016). A crítica se estende ao se especificar que as ações ditas integradoras não conseguem fugir da disciplinarização, e que é preciso se pensar em formas de integração que não sejam apenas curriculares. Para esse grupo, como manifestado pela Professora 10, *“a integração não deve ser apenas de conteúdo, mas também de objetivos”*. (ata de 25/05/2016)

Ao longo do ano de 2016, os diálogos entre os componentes da comissão reforçam a preocupação de se definir outras formas de integração que não apenas curricular, ou por disciplinas. A medida que as discussões avançam, as falas presentes nas atas seguintes apontam para duas subculturas, que expressam compreensões concorrentes a respeito da integração: a primeira é assumida por atores que reforçam o que foi deliberado nas primeiras reuniões, a saber, que se criem grupos que se dediquem ao estudo dos marcos conceituais e legais, a fim de se apontar para uma concepção de integração alinhada aos objetivos do EMI; a segunda, por aqueles que acreditam que o início da integração seja pelas disciplinas, portanto, o que deve ser feito é uma apresentação das disciplinas que compõem os cursos, e a partir daí pode se pensar em propostas de integração. Este segundo encaminhamento vai ao encontro de uma compreensão da finalidade da formação para o mercado, tal qual apontado na seção *“Formar para o mercado x formar para além do mercado”*.

Ao longo das discussões, os Projetos Integradores são mencionados como fundamentais na integração. *“[...] é tratar os temas de relevância da atualidade sob a ótica de cada disciplina”* (ata de 09/08/2017). Na perspectiva da integração via projetos, esta é vista como temática e não conteudista:

O que se deve ter como foco da integração são os objetivos da educação, explicitando aonde se quer chegar. Os objetivos específicos das disciplinas precisam dialogar com objetivos gerais, tendo em vista a criação de estratégias para se chegar a esses objetivos (ata de 02/08/2017).

Contudo, apesar do contraposto apresentado por alguns membros da comissão, onde os projetos são vistos como estratégias de integração na qual a perspectiva conteudista é abandonada, apontamos como contradição interna, ou mesmo uma tensão interna, na medida que os temas são apresentados e tratados sob a ótica disciplinar. Além disso, aparece nas discussões a respeito de ações integradoras a dimensão das interações interpessoais, segundo a qual “[...] para integrar é preciso conversar [...]” (ata de 14/06/2017).

Por fim, destaca-se que o tema integração está presente desde as primeiras reuniões e se mantém até as últimas. Na ata mais recente (dentre as analisadas), consta a fala de uma professora que destaca “*que é importante continuar pensando na integração.*” (ata de 19/09/2018)

Na ata supracitada surgem discussões a respeito da criação de disciplinas integradoras, e da participação de especialistas que apresentarão palestras com aspectos teóricos a respeito do tema integração. Não obstante, para análise do nosso trabalho é importante destacar que, ainda que o tema integração estivesse presente na pauta da maioria das reuniões, este era visto por um grupo como secundário, mesmo porque, para alguns membros da Comissão, ações integradoras já eram praticadas nos cursos.

Professora 11 considera que é preciso escolher um modelo de integração e implementá-lo, uma vez que, na visão da professora, se ficar na teoria, ficaremos mais um ano discutindo (ata de 29/11/2017).

A visão “pragmática” da referida professora parece evidenciar que essa não é uma discussão relevante, ao contrário, parece que ela indica que toda a discussão a respeito das concepções de integração “rouba” tempo de discussões que são de fato importantes.

Por outro lado, um grupo representado por um professor aparece como uma voz incansável que denuncia a cada vez que a discussão a respeito dos conceitos que são base para ações de fato integradoras são desviadas ou mesmo abandonadas. “*Professor 8 aponta que a discussão da integração deveria preceder a da carga horária.*” (ata de 30/08/2017)

3.4 DURAÇÃO DOS CURSOS DE EMI (3 OU 4 ANOS) E CARGA HORÁRIA

Outra tensão existente nas discussões da Comissão do Integrado diz respeito à duração dos cursos de EMI e à sua carga horária. Alguns integrantes defendem começar pela definição dos fundamentos para a integração para, a partir disso, propor a duração dos cursos. Tal defesa é feita pelo Professor 8, de Filosofia, que afirma que *“a posição da Filosofia é de que não faz diferença três ou quatro anos, desde que se discuta efetivamente sobre o integrado”* (ata de 01/11/2017). Diante dessa manifestação, o Gestor 1 diz novamente que: *“é necessário um encaminhamento de balizamento de carga horária, para saber como se distribuirá tudo, discutindo, então, as possibilidades de integração e distribuição de carga horária”* (ata de 01/11/2017).

Assim, a gestão parece defender outra forma de organização da discussão: iniciar pelo estabelecimento da carga horária e da duração dos cursos de EMI (3 ou 4 anos) e posteriormente passar às discussões sobre a integração em si. Esse posicionamento é novamente colocado pelo Gestor 1 na ata de 29/11/2017, diante da manifestação do Professor 9:

Professor 9 diz que precisamos pensar na finalidade do CEFET e aonde queremos chegar. *Gestor 1* responde que isso já deveria estar claro e que não há movimento no sentido de reduzir ou extinguir o ensino técnico, e que o movimento de passar para três anos não é orientação da direção [do CEFET/RJ], mas da rede federal de ensino tecnológico (ata de 29/11/2017).

A tensão entre essas duas visões de como o trabalho deveria ser organizado permanece presente nas atas das reuniões de 2018. O Professor 5 *“sugere uma inversão de ordem, colocando a questão da grade, da carga horária primeiro, para pensar nas outras questões a partir daí...”* (ata de 19/09/2018). Contudo, o *Professor 8* segue pleiteando que a discussão comece pela concepção de integração, para depois incidir sobre a carga horária. Ele indica até mesmo uma forma de se fazer isso.

Professor 8 não consegue entender porque discutirmos carga horária senão discutirmos a nossa concepção do integrado. Sugere que se reúnam em grupo, incluindo alunos, para que se entendam [sic] a formação em conjunto e que ao fim chegará, em momento posterior, à questão da carga horária (ata de 27/09/ 2018).

Esse processo de discussão a respeito da carga horária e duração dos cursos culminou com a aprovação da alteração do currículo de 4 para 3 anos, em 2018. A proposta vencedora, de redução da carga horária, liderada pelo Gestor 1, reflete um alegado direcionamento da RFEPCT: *“o movimento de passar para três anos não é orientação da direção [do CEFET/RJ], mas da rede federal de ensino tecnológico”* (ata de 29/11/2017). Tal fato parece ilustrar uma cultura que predomina na instituição de se antecipar às determinações que estão por vir. Nesse sentido, a organização acaba

por fazer uma colaboração com as reformas educacionais em diferentes momentos históricos.

Silveira (2010) já afirmava isso ao ilustrar um episódio em que professores se posicionaram contra o Decreto nº 2.208/97 (que teve boa acolhida pelos dirigentes do CEFET/RJ) enfatizando que esse tinha sido elaborado sob orientação do Banco Mundial, sem consulta prévia aos diretores dos CEFETs e Escolas Técnicas), enquanto um outro grupo pressionava afirmando que a escola que não se enquadrasse seria marginalizada, criando uma ideia de que não havia saída. Brunow (2023) corrobora com este argumento ao fazer uma análise de mudanças curriculares da disciplina de História e seu paralelo com as origens históricas do CEFET/RJ.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi possível identificar tensões emergentes na cultura da organização ocorridas a partir da discussão sobre mudança curricular no EMI na Comissão do Integrado do CEFET/RJ campus Maracanã. Tais tensões giraram em torno da defesa da formação para o mercado de trabalho em oposição à formação para além do mercado; da relação entre disciplinas gerais e específicas da formação técnica, com as primeiras sendo subordinadas às últimas ou com certa “adequação” das primeiras às últimas (“customização”); de concepções sobre como deveria ocorrer a integração (se seria iniciando pelo estudo dos marcos conceituais e legais, para que a integração fosse alinhada aos objetivos do EMI, ou pelo estudo das disciplinas oferecidas nos cursos); da duração dos cursos de EMI (3 ou 4 anos) e carga horária das disciplinas, com a proposta da gestão de redução para 3 anos sendo este o encaminhamento final da Comissão.

A partir das tensões identificadas, esta pesquisa trouxe elementos que permitiram desmistificar a racionalidade organizacional, pois, ainda que as organizações persigam objetivos e enfatizem a administração racional e eficiente, a racionalidade é sempre política e não é neutra, uma vez que pode mudar de acordo com os interesses em questão. Deste modo, pudemos apontar tais tensões que surgiram diante de interesses sobre os quais a organização se estrutura (carga horária das disciplinas, duração dos cursos etc.).

Ao contrário de esperarmos uma homogeneidade de ideias a respeito da integração, o que seria uma impertinência num cenário organizacional do porte do CEFET/RJ, explicitamos, com os resultados, que a realidade política é uma dimensão intrínseca da vida organizacional e exerce papel na criação da ordem social. Os objetivos organizacionais, a estrutura, a tecnologia, a estruturação de cargos, o estilo de liderança e outros aspectos formais do funcionamento organizacional têm uma dimensão política à qual são intrínsecos jogos de poder e conflitos que geram tensões emergentes.

A análise dos dados possibilitou ainda desvelar em que medida os atores sociais se apropriavam dos pressupostos que orientam e fundamentam a EPTNM atualmente: a noção de politecnicidade e a modalidade EMI. Perceberam-se disputas de subculturas concorrentes: uma subcultura, desafiante, representada por um grupo de atores que buscava ganhar tempo, no sentido de possibilitar e ampliar as discussões sobre essas bases, e, de outro lado, a cultura dominante, que era representada por

um grupo de atores que possuía um comportamento mais pragmático, que buscava resolver as questões “a tempo”.

Esta constatação chama a atenção para as subculturas, que podem ser exemplificadas pelos grupos de interesse, os quais ou defendiam a situação (detentores) ou eram os desafiantes, que questionavam a concepção vigente. Nesse último grupo estavam, em sua maioria, professores mais ligados às disciplinas da formação geral e às ciências humanas, enquanto os detentores, de comportamento mais pragmático, eram aqueles que se vinculavam à gestão e às disciplinas técnicas, com algumas exceções.

Porém, havia certa fluidez, como professores de disciplinas da formação geral em acordo com a relação de subserviência às disciplinas específicas/técnicas. Podemos interpretar isto de duas maneiras principais: falta de interesse e/ou domínio das discussões a respeito dos objetivos da formação integrada de nível médio ou ainda como colaboração com a gestão para poupar energia e desgaste (lembre-se de que algumas disciplinas da formação geral já tinham seu currículo “customizado”). De todo modo, tal postura de parte dos atores contribuiu para engessar discussões mais aprofundadas, revelando o escasso domínio dos marcos conceituais que fundamentam a modalidade EMI.

Com tudo isso, concluiu-se que a cultura que parece imperar na instituição, de se antecipar e não oferecer resistência substancial às determinações que estão por vir, faz com que a organização se torne um ator do campo político da situação, legitimando tais ações e políticas. Tal direcionamento foi decisivo para levar à mudança curricular de 4 para 3 anos, a qual acabou por dominar as outras discussões presentes na Comissão do Integrado.

Nesse sentido, alertamos para o fato de que se antecipar a possíveis ou incontornáveis políticas educacionais que venham a limitar ou, ao menos, causar algum tipo de desconforto ou imposição no andamento da organização, como a mudança curricular em voga, pode impactar a implementação do EMI em bases politécnicas.

Ainda que os documentos oficiais apresentem, de certa forma, alguns fundamentos do EMI, a sua implementação nas escolas encontra um espaço de disputa, onde as concepções de EMI divergem. Defendemos que as bases teóricas e conceituais do EMI de fundamento politécnico, presentes nas mais variadas publicações sobre a temática em artigos de pesquisa e trabalhos apresentados em eventos científicos e de compartilhamento de práticas reflexões, estejam presentes em discussões ampliadas com a comunidade no âmbito das instituições da RFEPCT. Esse deve ser um debate político-pedagógico que precisa ser fomentado pelas instituições, cujo objetivo principal seja a constituição do docente que atua no EMI como um professor que conhece e considera, em seu trabalho, as especificidades e os fundamentos da educação profissional e tecnológica de base politécnica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Irene de Barcelos; VILARDO, Mônica de Castro Brito; TEIXEIRA, José Claudio Guimarães. Avaliação dos Cursos Integrados (2016-2018): elaboração de

uma nova organização curricular para os Cursos Técnicos no *campus* Maracanã. In: **Anais do II Encontro Intercampi de Educação Profissional do CEFET/RJ: O Ensino Integrado em Foco**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2019, p. 39-42.

BALL, Stephen John. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Barcelona: Paidós, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____. **Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.porto.iftto.edu.br:8082/documentos/doc_oficiais/Lei_11892.doc_INSTITUTOS_FEDERAIS.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRUNOW, Vanessa de Oliveira. **Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições (2004-Atual)**. Tese em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <<https://dcp.uff.br/wp-content/uploads/sites/327/2020/10/Tese-de-2017-Vanessa-de-Oliveira-Brunow.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2022.

BRUNOW, Vanessa de Oliveira. O cisne que virou patinho feio: Considerações acerca da disciplina de história no CEFET-RJ campus Maracanã. In: Anais do 32º Simpósio Nacional de História (ANPUH). São Luís, MA. Democracia e Direitos Humanos: desafios para uma história profissional. 2023 (no prelo).

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14776, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14776. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CUNHA, Jessica. de A.; SALAZAR, Deuzilene M.; CAMPOS, Cássia Samira de S.; UMBELINO, Maria L. M.; SILVA, Cirlande C. Politecnicidade e Currículo Integrado na Rede Federal de Ensino: Contextos e Desafios na Educação Profissional e Tecnológica Integrada de Nível Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. Especial, p. 55-76, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4iEspecial.634. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/634>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2024. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>.

FERNANDES, Carmen Monteiro. **As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma na educação profissional do CEFET-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <<<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-10102/as-politicas-curriculares-na-cotidianidade-da-escola--a-analise-dos-professores-sobre-o-impacto-da-reforma-da-educacao-profissional-no-cefet-sp>>> Acesso em: 23 abr. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra; ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. A formação humana entre o currículo e a prática do professor do ensino médio integrado. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 350-371, 21 dez. 2020. Disponível em

<<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60119/162556>>. Acesso em 22 mar. 2022.

MORGAN, Garret. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. Disponível em <[://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/projeto-deatualizacao-dos-ppcs/documentos/materiais/snemi.pdf](http://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/projeto-deatualizacao-dos-ppcs/documentos/materiais/snemi.pdf)>. Acesso em 31 jan. 2022.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível**. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/marilia_nessralla_0.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PEREIRA, Ulisséia Ávila. **Política de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14324/1/UlisseiaAP_TESE.pdf> Acesso em: 23 abr. 2023.

RODRIGUES, Denise Dalmás. **A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso campus/Cáceres**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3413/2/2010%20-%20Denise%20Dalmás%20Rodrigues.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2023.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de Educação Tecnológica: das Escolas Técnicas Industriais ao CEFETs. **Revista Educação Pública** (Rio de Janeiro), v. 10, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/10/concepccedilatildeo-de>>

educaccedilatildeo-tecnoloacutegica-das-escolas-teacutecnicas-industriais-aos-
cefets>. Acesso em: 15 mar. 2022.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e projeto de
mudança em escolas públicas**. Editora Autores Associados. 2002. 336p.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A educação profissional técnica de nível médio
integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo Lula
para o IFG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de
Goiás, Goiânia. Disponível em:<
[https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1246/1/SHIRLEY%20MAR%20PEREIR
A%20VIROTE.pdf](https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1246/1/SHIRLEY%20MAR%20PEREIRA%20VIROTE.pdf)> Acesso em: 23 abr. 2023.