

DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Artigo submetido em xxxx/20xx e aceito em xxxx/20xx
DOI: 10.15628/rbept.2016.xxxx

RESUMO

Este estudo aborda algumas perspectivas e potencialidades no processo de integração curricular nos cursos de modalidade técnica integrada ao ensino médio no âmbito do IFFAR (Instituto Federal Farroupilha). Propõe-se analisar algumas concepções de currículo que orientam o trabalho docente. A pesquisa justifica-se pelos desafios e dificuldades diárias que docentes, gestores e estudantes enfrentam na construção de um currículo

integrado conforme os pressupostos democráticos que orientam a proposta de integração nas normativas em vigência. Espera-se como resultado a geração de oportunidades para o desenvolvimento de currículos efetivamente integrados engajados com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso, permanência e sucesso escolares para os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica e profissional, Análise discursiva, Integração curricular, Trabalho docente.

TÍTULO EM INGLÊS

ABSTRACT

This study approaches some perspectives and potentialities in the process of curricular integration in the courses of vocational education modality integrated to highschool in the field of IFFAR (Federal Farroupilha Institute). It is proposed to analyze some conceptions of curriculum that guide the teachers' work. The research is justified by the daily challenges and difficulties that teachers, educational managers and students

face in the construction of an integrated curriculum according to the democratic perspective that guide the proposal of integration in the current regulations. As a result, we intend to generate some opportunities for the development of effective integration in curricula engaged in the reduction of social inequalities, offering means of access, permanence and success for students..

KEYWORDS: Vocational education integrated to highschool, Discursive Analysis, Curriculum Integration, Teachers' Work.

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre currículo e está atrelada à linha de pesquisa Políticas públicas, currículo e processos de gestão educacional do Mestrado Profissional em Educação do IF FARROUPILHA, além disso, relaciona-se ao projeto guarda-chuva intitulado Mapeamento e análise de políticas educacionais para a educação básica e profissional que também é vinculado à linha de pesquisa anteriormente mencionada. Para o desenvolvimento desta investigação tem-se a participação de professores da instituição e professores colaboradores de instituições externas, além de contar com a participação de dois estudantes de cursos de licenciatura e dois da pós-graduação lato sensu em gestão escolar do campus Júlio de Castilhos.

O estudo busca desenvolver uma análise discursiva sobre a produção curricular dos cursos destinados à educação básica e profissional no âmbito do Instituto Federal Farroupilha. Interroga-se sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares nos cursos de modalidade de ensino integrada. Entende-se por desintegração curricular os momentos em que a produção de currículo opera conforme à lógica disciplinar em que há separação entre a educação básica (propedêutica) e a educação técnica e profissional e, como integração curricular, os momentos em que o currículo organiza-se conforme a teorização sobre currículo integrado desenvolvida pelos autores Frigotto, Ciavatta e Kuenzer. (BRITTES, 2015). O recorte temporal da pesquisa corresponde ao início da década de 1990 até a contemporaneidade. Entende-se que a partir de 1990 a educação brasileira passa a vivenciar um momento demarcado pela abertura política do país aos ditames dos organismos internacionais que se sustentam em políticas que promovem a desintegração de currículos. De outro lado, tem-se em 2006, a produção de uma política curricular centrada na integração curricular, momento em que educadores baseados em teorias como filosofia da práxis e trabalho como princípio educativo alcançam status hegemônico na construção de políticas focadas na integração e no trabalho coletivo.

Busca-se analisar como tais movimentos, por meio de práticas articulatórias, produzem sentidos na organização do trabalho docente, especificamente no que tange ao processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pelos desafios e dificuldades diárias que docentes, gestores e estudantes enfrentam na construção de uma educação efetivamente integral, conforme os pressupostos democráticos que orientam a proposta de integração nas normativas em vigência. Considera-se primeiramente a necessidade de se consolidar uma concepção de integração curricular que possa subsidiar práticas integradoras. Para isso, torna-se necessário consolidar estudos e pesquisas neste campo de pesquisa.

Não raro deparamo-nos com discursos e práticas que sinalizam dificuldades atreladas ao trabalho com a integração curricular. Então se considera que o entendimento sobre integração precise ser debatido entre os docentes e, somente depois disso, é que se poderá adentrar em outras questões que envolvam problemas como o isolamento entre docentes e disciplinas, a dificuldade de aceitação entre as diferentes áreas do conhecimento e a falta de tempo-espço para o planejamento coletivo. Para tanto, é necessário mover a significação de integração como interdisciplinaridade, ampliando tal concepção a outras dimensões que são requeridas na proposta de integração curricular.

Ao longo deste estudo buscar-se-á investigar as relações, de um lado entre os vocábulos, sobre aquilo que termos e conceitos designam e, de outro, o funcionamento discursivo em termos de prática social de tais discursos. Em vários tempos e espaços do trabalho pedagógico deparamo-nos com diversas situações que reiteraram um certo grau de dissonância entre o dito, escrito (texto) e as práticas (discursivas e sociais).

O termo interdisciplinaridade serve como mais um desses exemplos que apresentam diversas significações em disputa, no entanto, pode ser considerado aqui, como um dos conceitos que ao abarcar uma gama variada de significados provenientes de diversas particularidades, acaba assumindo o sentido de uma universalidade, o que, em termos lacanianos, pode-se considerar que a interdisciplinaridade assume, no contexto educacional, o status de um significante vazio. Para o autor, considera-se que um significante vazio é um significante sem significado, primeiramente tendo em vista o locus privilegiado que este ocupa no interior de um discurso. O significante vazio, em si, não possui qualquer sentido específico. É uma posição ocupada por algum elemento particular que, por ocupá-la, passa a exercer um papel de representação de toda a cadeia discursiva ou articulatória (LACLAU, 2011, p. 77).

Ao encontro dessa discussão, Pombo (1993) em um de seus estudos busca estabilizar um sentido para a interdisciplinaridade haja vista as inúmeras equivocidades e confusões semânticas em torno do termo. A autora alerta sobre tal questão argumentando que "a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica que se pretenda acrescentar ao número, porventura excessivo, das já existentes". A autora destaca que há razões para isto. Primeiramente ela considera que "em geral, as novas propostas pedagógicas fazem hoje a sua aparição na escola de forma exógena e burocrática". Muitas vezes, como algo externo que é imposto aos professores através de normativas e diretrizes curriculares.

Ou seja, os professores concebem o trabalho interdisciplinar institucionalizado como uma das obrigações a serem cumpridas, como algo que lhes é imposto de forma não clara e, muitas vezes, não coerente. E aí existe um movimento de articulação muito interessante: quando se relata

sobre integração curricular percebe-se uma falta de consenso ou relação de coerência entre as definições, todavia, ao se tratar da interdisciplinaridade, todos a concebem como algo necessário, mesmo que através de práticas isoladas ou pouco evidentes na instituição.

Isto se explica pelo fato de a interdisciplinaridade ser uma aspiração emergente entre os professores, embora perante desafios e dificuldades percebe-se no cotidiano da instituição que muitos docentes atribuem significações ao termo no intuito de caracterizar a integração curricular. E assim, por iniciativa própria, cada um busca a realização do trabalho interdisciplinar ou integrado (visto que para os docentes ambas as perspectivas apresentam o mesmo significado), embora considerem este tipo de abordagem difícil e trabalhosa. Diante de tal problemática, apresenta-se a proposta desta pesquisa a fim de oportunizar a criação de espaços e tempos para o trabalho coletivo com vistas a construção de um currículo efetivamente integrado.

Sabe-se que o IF Farroupilha tem 50% de sua oferta de ensino voltada aos cursos de modalidade integrada (ensino técnico e básico), no entanto, percebe-se também a necessidade de consolidação de práticas integradoras. No intuito de promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na modalidade é que se desenvolveu este projeto.

Com isso, alguns resultados são almejados no decorrer deste estudo: Ampliar o entendimento de integração curricular entre docentes, gestão e estudantes; Oportunizar espaços e tempos para o trabalho coletivo; Promover debates e formações na temática integração curricular entre docentes; Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva integrada.

2. METODOLOGIA

A fim de estabelecer os procedimentos analíticos do estudo, destaca-se inicialmente a escolha pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. A natureza qualitativa, lida, segundo Resende, “[...] com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (2009, p. 57). A dinâmica da pesquisa qualitativa não prevê um planejamento de pesquisa pré-moldada, oferecendo múltiplas opções de métodos para geração e coleta de dados, bem como para a construção do corpus, manejo e análise dos dados.

É relevante salientar que há uma diferença epistemológica entre coleta de dados e geração de dados. Resende (2009) sustenta que em uma pesquisa de campo de natureza etnográfica a maior parte dos dados não é simplesmente coletada, como se já estivesse disponível independente do trabalho do pesquisador. Por isso, os dados são gerados para fins específicos da pesquisa. A esse respeito a autora acrescenta: “[...] o que fazemos é criar

situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso” (Idem, p. 58).

Assim, no caso da pesquisa empírica gera-se os dados e, na pesquisa bibliográfica coleta-se textos e interações já disponíveis, que existem independente da intervenção do pesquisador: leis, decretos, planos de ensino, propostas pedagógicas dos cursos, etc. E, nesse campo, a análise discursiva torna-se muito útil para os estudos educacionais.

Fairclough destaca que Bourdieu já alertava sobre a necessidade de analistas do discurso à pesquisa educacional ao afirmar que “[...] não basta caracterizar a 'nova vulgata planetária' como uma lista de palavras, como vocabulário”. É preciso analisar textos e interações para mostrar como são produzidos alguns dos efeitos produzidos pela ampla implementação de políticas neoliberais, por exemplo, (2001, p. 8). Assim, considera-se o aspecto da materialidade linguística que sustenta a ideia de que qualquer análise da prática discursiva deve ser desenvolvida também a partir de fatores físicos, materiais: hábitos, costumes, formas de se pensar e agir frente a determinadas situações, pois os discursos, para Fairclough, “[...] são dialeticamente inculcados não apenas como estilos (modos de usar a linguagem), mas também se materializam nos corpos, posturas, gestos, movimentos etc.” (Idem, p. 12).

Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa que consistiu em um estudo e análise do conjunto de políticas educacionais que propõem e organizam a proposta de integração curricular. Utilizou-se, para tanto, os seguintes métodos de análise: ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball (1994, 2005, 2006) e teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau (1987, 2011).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em conformidade com a noção de recorte, selecionou-se para o estudo a análise da Lei 8.948/1994 (que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica); Decreto 2.208/1997 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Decreto 5.154/2004 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências); Decreto 5.840/2006 (que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências); Decreto 6.302/2007 (que institui o programa Brasil Profissionalizado); Lei 11.741/2008 (que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da

educação profissional e tecnológica); e, por fim, a Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

Assim, o primeiro elemento-momento desta articulação está expresso na Lei 8.948/1994 que determina a instituição do sistema nacional de educação tecnológica, antes mesmo da promulgação da LDB, ainda durante o governo Itamar Franco, a educação profissional já inicia seu processo de reforma a partir da transformação de todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou em não apenas oferecer educação de nível médio técnico, mas também cursos de nível superior graduação e pós-graduação e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e pesquisas na área técnico-industrial.

A partir disso, reconfigura-se a formação das identidades docentes, requerendo-se para estes espaços novos perfis e novas demandas de formação inicial e continuada para os professores. Começa também aí o apelo à construção do professor da rede técnica como docente, no sentido de possuir formação também em licenciatura, não sendo mais suficiente, para atuar em sala de aula, somente a formação obtida em cursos de bacharelado.

Esse movimento leva a uma articulação em torno da negociação de sentidos da docência nesses espaços que passa a ser questionada frente ao paradigma imposto pelo tecnicismo até então vigente nas instituições de formação de nível técnico, o que irá implicar na construção de novas proposições curriculares para os cursos ofertados.

No entanto, em 1997, promulga-se o Decreto 2.208/1997, este mais atrelado às questões curriculares quando determina, no âmbito dos CEFETS, a separação entre a educação de nível médio propedêutico e a educação de nível médio profissional. Reforçando, conforme Frigotto, o antigo sistema dual da educação brasileira. Parecia estar evidente que uma proposta de educação segmentada, em que o conhecimento técnico atuasse de um lado e o básico de outro, sem relação de sentidos entre si, estava fracassada. Todavia, frente às determinações de políticas externas e pela forte adesão do governo da época, Fernando Henrique Cardoso, ao movimento de reforma neoliberal, considerou-se que a educação profissional deveria ser focada e aligeirada para dar conta do preenchimento dos postos de trabalho. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta destacam:

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC em seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

Em torno do decreto acima citado, o plano pedagógico para a educação profissional reconfigura-se, implicando em grandes mudanças para a produção dos textos e normativas curriculares. Com isso, em 1998 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio dito regular e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais de nível técnico, deixando-se claro a imposição do decreto também na organização curricular dos CEFETs. Frigotto e Ciavatta consideram que tais normativas expressaram

[...] a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (Idem, p. 120).

Com isso, o trabalho docente, perante a separação entre a educação geral e técnica, também imposta no formato de diretrizes curriculares, tratou de se adequar à proposta, reafirmando-se aí o distanciamento entre as propostas pedagógicas dos docentes da área técnica das propostas dos docentes considerados do núcleo básico, responsáveis pelo trabalho com o conhecimento geral. O que gerou mais de um tipo de concepção de sujeito, de escola e de conhecimento, geralmente dissonantes e antagônicas entre si.

Os antagonismos em torno de tais práticas organizaram-se a partir de diferentes formações discursivas. De um lado, o professor da área técnica, geralmente com formação em nível de bacharelado, defendendo o ensino técnico como único necessário para a formação do estudante. Tendo seu discurso autorizado através das normativas e, fundamentalmente, pelo decreto em vigência, que determina que nos CEFETS seja priorizada a educação de nível técnico. De outro lado, o professor da área básica, sendo posto à margem no processo educativo nesses espaços, tendo que se adequar à proposta pedagógica instrumental e sedimentada.

Esses embates geram não somente a desintegração do currículo escolar, configurando-se em um movimento de desmantelamento da organização do trabalho docente engajada com um planejamento de educação com significado socialmente relevante. Além do que exclui a oferta de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da agência dos sujeitos de forma ativa e responsável na sociedade, não há aí preocupação com o bem-comum.

Esse modelo educacional provocou profunda revolta nos trabalhadores da educação engajados nos movimentos sociais, que defendiam que a integralização da educação básica à educação técnica e profissional poderia efetivar uma proposta de educação emancipatória, resgatando os estudantes da clausura da condição alienante da educação sedimentada. Além disso, com a integração poderia ser ofertada uma educação para o jovem e o adulto

trabalhador brasileiro que, historicamente, foram excluídos da oferta educacional que fosse destinada às especificidades de sua formação.

Diante disso, em 2004, protagonizado pelas ações de um governo de forte representatividade nos movimentos sociais – Governo Lula – homologa-se o Decreto 5.154/2004 que revoga o decreto 2.208/97 e regulamenta o art. 36, e os artigos 39-41 da LDB . O documento determina o movimento de integração entre educação profissional e ensino médio propedêutico, estabelecendo que a educação profissional deva se desenvolver de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia.

Mais do que um acontecimento discursivo no cenário da educação brasileira, este decreto representou uma conquista temporária de hegemonia das teorias educacionais progressistas, engajadas com a busca de promoção da emancipação humana. Assim, tem-se o movimento de integração curricular que ofereceu um novo desenho à educação profissional, especialmente a educação profissional de jovens e adultos que passa a ser contemplada nesse projeto, a partir do Decreto 5.840/2006 que instituiu o PROEJA no âmbito da rede federal de ensino.

A integração curricular prevê em sua proposta muito além da integração de áreas do conhecimento ou dos saberes do campo produtivo em fusão com a cultura e a ciência. Trata-se de uma concepção que irá proporcionar a fabricação de novas identidades tanto de docentes quanto de estudantes. O trabalho docente, por sua vez, terá de gerar efeitos de integração, o que irá repercutir tanto no processo de trabalho docente, quanto do trabalho integrado às outras áreas do conhecimento e do estreito diálogo que este processo irá requerer entre os docentes do núcleo básico com os docentes da área técnica no rumo das propostas pedagógicas.

Diante da reação positiva dos setores dos movimentos sociais frente à proposta de integração e também preocupado com a necessidade de profissionalização das camadas populares, o governo Lula lança o projeto Brasil Profissionalizado, que irá se expressar através do Decreto 6.302/2007, com vistas a “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. E, nesse contexto, um ano depois, cria-se a Lei 11.741/2008 destinada ao público jovem e adulto, buscando [...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com esta lei estende-se o projeto de educação pautada na integração curricular também ao público jovem e adulto.

Salienta-se ainda as pesquisas desenvolvidas no campo que têm disponibilizado inúmeros subsídios de ordem teórico-práticas para efetivação

da integração curricular. Ao encontro de tais pressupostos tem-se ainda a Lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, delimitando que a abertura de cursos integrados na modalidade EJA sejam, prioritariamente, ofertadas por essas instituições.

De forma contravertida, em 2013, o documento referência PRONATEC-EJA, aponta para mais um movimento de desintegração curricular, quando propõe que a educação profissional de jovens e adultos, seja condensada em sua estrutura curricular, dismantelando a proposta outrora sustentada pelo PROEJA. Inserido nesta recente articulação discursiva encontram-se os docentes e estudantes dos Institutos Federais de Educação, frente à necessidade de continuidade do projeto de integração, todavia, atrelados, mais uma vez, às instáveis determinações das políticas que se apresentam contraditórias e fragilizadas diante de tantas mudanças.

Percebe-se que o resultado destes elementos-momentos estão articulando-se no campo da discursividade através de uma série de antagonismos que têm provocado constantes redefinições na organização e processo do trabalho docente, proliferando-se assim, inúmeros jogos de linguagem que irão redefinir a fabricação das identidades docentes, bem como direcionando este trabalho para diferentes itinerários formativos para os estudantes.

Diante disso, a significação das conquistas no cenário educacional passa a se situar num terreno instável, em uma luta constante por hegemonização, ocupando espaços de avanços e retrocessos na educação profissional de jovens e adultos. Até aqui pode-se considerar que por parte da análise de tais políticas, como bem destacam Frigotto et al. (2005),

[...] apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (FRIGOTTO et al., 2005).

Essa travessia pode ser atribuída ao campo da discursividade, mediada por inúmeros antagonismos e negociações de sentidos que tendem a fixar sentidos em torno de um centro. Mesmo com o alcance da hegemonia no cenário educacional, os projetos centrados em torno da promoção da emancipação humana não têm garantido estabilidade suficiente sobre a questão e têm demonstrado a hegemonia em seu caráter contingente e provisório.

Não há garantia de que uma teoria, um modelo, uma fundação possa oferecer respostas inquestionáveis aos problemas da educação profissional do país. No entanto, acredita-se que os professores possam atuar como agentes nessa disputa por hegemonia, garantindo, mesmo que de forma provisória, canais de efetivação de uma educação pública, promotora da justiça social. Não se pode negligenciar, no entanto, que essas respostas estão em

permanente luta com os pressupostos conservadores de mercado que não descansam e tampouco abandonam seus objetivos de implementar uma formação para o mercado, em todos os espaços - CNE, sistema S, IFs, SENATEC, Todos pela Educação, etc. A luta por hegemonia é constante.

Finalmente aponta-se os caminhos oferecidos pelo conceito de justiça curricular desenvolvido por Santomé (2013), como terreno fértil para a promoção desta educação. Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação profissional apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos nesse processo. E assim se problematiza: o que se entende por um currículo justo? Buscar-se-á subsídios empíricos para apresentar algumas possíveis respostas a este e aos demais questionamentos expostos ao longo desse texto.

Em relação aos resultados alcançados na instituição, o estudo realizado tem contribuído para a ressignificação do entendimento de integração curricular entre os docentes, técnicos em educação e gestão institucional, no entanto, este é um trabalho paulatino que, aos poucos, têm conquistado espaços no cotidiano escolar. Ampliando-se nestas oportunidades, o que pretende uma educação integrada, conforme pressupostos democráticos.

No que diz respeito a oportunidades de criação de espaços e tempos para o trabalho coletivo, ainda se observa uma maior dificuldade, haja vista a inserção dos docentes nos mais variados eixos tecnológicos, cuja demanda varia entre cursos de modalidade ensino médio integrado, licenciaturas, tecnólogos, bacharelados e pós-graduação lato sensu. Esta flexibilidade exigida aos docentes dos Institutos Federais acaba intensificando o trabalho pedagógico e isolando os profissionais em atividades individuais que pouco se relacionam com a ideia de integração.

Já em relação às iniciativas de promoção de debates e formações na temática integração curricular entre docentes, observou-se um efetivo esforço, a partir do final do semestre letivo de 2016, por parte da gestão de ensino através de investimento em formações continuadas sobre a temática para os professores da instituição, o que tem sido bastante produtivo e tem provocado algumas mudanças significativas na melhoria do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à aplicação de metodologias mais voltadas à integração dos saberes técnico e propedêutico, no entanto, ainda são iniciativas de pequenos grupos que não estão articulados suficientemente entre si.

Diante disso e dos rumores de uma reforma no ensino médio prevista para o decorrer de 2017, o que se propõe em termos de sinalização de novos horizontes para a educação integrada baseada em pressupostos democráticos,

é a ampliação deste estudo, que em etapas posteriores irá abranger a participação dos estudantes na construção de uma proposta de currículo integrado. Afinal, esses sujeitos são a razão de existência dos nossos cursos e instituição e, portanto, precisam estar inseridos neste processo.

4. CONCLUSÃO

Ao longo do estudo, reiterou-se a questão de que não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra reatualizem outros. O texto da integração curricular não trata de uma nova proposta educacional, pelo contrário, é um texto oriundo de outros textos, com forte influência dos pressupostos da pedagogia libertadora. Esta seção do estudo voltou-se para a análise da ocorrência de "novos" vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular, concluindo-se nesta parte da análise que tanto a cidadania como a emancipação compõem o cerne dos objetivos do ensino médio integrado, além de operarem discursivamente em uma relação intertextual através da ativação de um campo de memória discursiva.

Diante disso, buscou-se tecer através das análises discursivas elementos que subsidiassem o argumento central desta pesquisa quando esta argumenta que na concepção de diferença (LACLAU; MOUFFE, 1985, 1987. LACLAU, 2011), coexiste um processo discursivo de controle e regulação da práxis docente através das políticas educacionais e curriculares, materializadas na produção curricular. Sustenta-se que essas articulações discursivas assumem posições antagônicas a partir da polissemia dos termos no campo do ensino médio integrado.

Nesse sentido, acredita-se que o incentivo à negociação de sentidos seja um caminho viável para superar a condição de desintegração a qual o currículo integrado tem reproduzido ao longo dos anos. Para tanto, os professores precisam de tempo, formação continuada, trabalho entre o coletivo de seus pares e de condições para por em prática encontros, discussões e aperfeiçoamentos na temática em questão. Assim, pode-se pensar em um momento de articulação no qual se possa promover intercâmbio de diversos elementos de diferentes formações discursivas para que se alcance o Momento diferencial no campo da discursividade, que seja potente para atuar em prol da mudança discursiva que reflita na mudança social.

Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação de nível médio na modalidade integrada apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos neste contexto.

Como já referido, a integração curricular, conforme os pressupostos de Beane (2003), está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática.

Portanto, parte dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. E é nesta concepção que se assenta o entendimento de currículo justo: aquele que se abre à amplitude e apelo às práticas democráticas, configurando-se como um aspecto crucial da concepção do currículo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

_____. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, 2010a.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago/set. 2010b.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BRITTES, L. R. Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha. **Tese de Doutorado** – Universidade Federal de Pelotas.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/01/2015.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/01/2015.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil**

contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics.** London: Verso: London, 1985.

_____. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia.** Madrid: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

POMBO, Olga. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência.** Lisboa: Texto Editora, 1993.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares.** Campinas: Pontes editores, 2009.