

## **AS PRODUÇÕES CURRICULARES DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Sabrina Poloni Garcia  
Theophilo Rodrigues Rosa Braga  
Danielle Piontkovsky

### **RESUMO**

Este estudo é uma aproximação aos jovens do ensino médio integrado ao profissional do Ifes campus Cachoeiro com objetivo de dar visibilidade as suas produções curriculares. A pesquisa encontra-se em andamento, destacando o que é vivido e produzido por esses estudantes no espaço-tempo escolar. Utilizamos as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas *com* os cotidianos e suas produções curriculares capturadas através de *imagens-narrativas*, que serão compartilhadas na forma de “produto educacional”. Pretendemos corroborar com o entendimento dos jovens como seres históricos e sociais, dotados de criatividade, expressividade, como produtores de saberes e de currículos, não apenas como futuros agentes econômicos.

Palavras-chave: ensino médio integrado; juventude; currículos.

### **1 - INTRODUÇÃO**

Destacar as produções curriculares dos alunos nos cotidianos escolares fundamenta-se na proposta de formação integrada que visa contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, críticos, atuantes e comprometidos com a vida econômica, política e social, como propõe Ramos (2005), e não apenas trabalhadores para o mercado de trabalho e assim colaborar com a superação de dicotomias educacionais, tais como teoria e prática, trabalho intelectual e manual, ensino propedêutico e técnico.

Mas para nos aproximar dos jovens precisamos esclarecer o que entendemos por juventude. De acordo com Carrano (2000), a juventude não se limita aos aspectos de delimitação etária, tampouco pode ser determinada como categoria composta por indivíduos com imaturidade psicológica. Segundo o autor, esse sentido de juventude enraizado na

sociedade concebe representações sociais que se distanciam dos “efetivos sentidos das práticas culturais produzidas pelos jovens” (p. 13).

E mais, a falta de entendimento das perspectivas culturais dos jovens os restringe a compreendê-los como “ponte entre a infância e a fase adulta” (p. 14). Para reconhecermos os jovens como sujeitos construtores de conhecimentos é necessário ampliar o entendimento sobre eles como apenas “mais um aluno”, fadados a apreender conceitos e técnicas para aplicá-las no mundo no trabalho, induzidos a absorver culturas exteriores às suas, anulando suas características de seres sociais e culturais, com possibilidades de intervenção na realidade.

Assim, adentrar nos cotidianos praticados pelos alunos, no que é vivido e produzido por eles no espaço-tempo escolar, na constituição do “currículo praticado” (OLIVEIRA, 2003) para além das disciplinas estruturadas, configura-se o interesse desse estudo.

A partir dos preceitos descritos acima, pesquisamos junto aos alunos da Rede Federal de Ensino<sup>1</sup>, buscando uma aproximação com as práticas da educação profissional. Nesse contexto, as questões investigadas são: **Quais práticas curriculares são produzidas pelos jovens do ensino médio integrado no Ifes – Campus Cachoeiro?**

Conectar-se com os jovens pressupõe entender os contextos em que eles vivem, aproximar-se de seus anseios, desejos, expectativas, visões de mundo. Oportunizar que manifestem suas produções é uma maneira de permitir que esses sujeitos, jovens do ensino médio integrado<sup>2</sup>, reflitam sobre suas realidades e tenham possibilidade de transformá-las, visto que dentre os objetivos da educação profissional encontramos também o de

---

<sup>1</sup> No caso específico dessa pesquisa, trata-se do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) Campus Cachoeiro. Como já apontamos, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Espírito Santo, atualmente, existem 22 campi em várias microrregiões capixabas.

<sup>2</sup> A possibilidade de “integração” do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio surge com o Decreto 5.154/04 que, posteriormente, passa a ter seu conteúdo incorporado à LDB pela Lei 11.741/08.

valorizar e incentivar a produção cultural para que os sujeitos atuem e transformem o espaço social no qual vivem. Busca-se, portanto, que o futuro profissional entenda o trabalho não apenas como ato de produzir bens e gerar riquezas, mas como algo interessante, prazeroso, que gera valores, que promove a integração e a relação com outros sujeitos. Essas considerações relacionam-se ao entendimento do trabalho como princípio educativo segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

## **2- JUSTIFICATIVA**

Se pretendemos, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuir para a formação de sujeitos críticos, precisamos repensar as produções curriculares, de forma que oportunizem e favoreçam o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos da vida humana. Priorizar apenas os conhecimentos técnicos ou apenas os conhecimentos científicos sem considerar igualmente importante a bagagem cultural dos mesmos é continuar com práticas fragmentadas de ensino onde o que importa é o conhecimento específico para atender unicamente ao mercado de trabalho.

Interessar-se pelas redes de subjetividades dos alunos, ou seja, tudo aquilo que os constituem como “ser” – o que pensam, o que sentem, o que gostam, o que sabem, como se expressam – é acreditar em seu potencial criativo, na sua capacidade de protagonizar ações, de aceitar as diferenças pessoais, de compreender que todos produzem saberes.

Defendemos que conhecer, incentivar e divulgar as produções dos jovens no espaço-tempo da EPT é também contribuir para o entendimento do trabalho como forma de transformação da sociedade, abrindo o debate para uma formação humana onde os sujeitos não são vistos apenas como agentes econômicos, mas, sobretudo, como seres históricos e sociais, dotados de criatividade, expressividades e subjetividades.

## **3- OBJETIVOS**

### 3.1- GERAL

Dar visibilidade às produções curriculares dos jovens dos cursos técnicos integrados em Eletromecânica e em Informática, ambos do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) destacando a formação geral humana no contexto da Educação Profissional.

### 3.2- ESPECÍFICOS

- Compreender se os alunos do ensino médio integrado da referida instituição concebem-se como sujeitos produtores de conhecimentos, saberes e práticas curriculares;
- Divulgar as produções curriculares dos jovens do ensino médio integrado no próprio cotidiano escolar;
- Criar um produto educacional onde os jovens possam interagir e manifestar suas ideias e opiniões acerca de sua formação.

## 4 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1- ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A institucionalização da educação profissional no Brasil ocorrida na década de 40 avançou para atender as necessidades dos setores produtivos emergentes, baseada numa pedagogia tecnicista, de caráter pragmático<sup>3</sup>, onde a lógica empresarial taylorista-fordista foi transferida para o ensino (ARAÚJO E RODRIGUES, 2010).

Os autores supracitados problematizam esse pragmatismo como referência nas práticas formativas de educação profissional da época e sustentam a necessidade de uma

---

<sup>3</sup> Pragmatismo é uma doutrina filosófica difundida no fim do século XIX cujo pensamento opõe-se ao intelectualismo e considera a valor prático como único critério da verdade.

formação baseada na filosofia da práxis<sup>4</sup>, onde o trabalho é a ação formativa do trabalhador, com vistas a uma educação emancipadora.

A LDB nº 9.394/96 ampliou o entendimento do ensino médio que seria responsável por

[...] consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para prosseguimento dos estudos; de dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática (FERREIRA, 2017, p. 297).

Porém, o Decreto nº 2.208/97 derrubou a articulação do ensino médio regular e formação para o trabalho, deixando essa etapa de ensino com identidade unicamente propedêutica.

Com o objetivo de oferecer uma educação que pudesse superar, ou pelo menos buscase a superação, da dicotomia entre o ensino técnico e o propedêutico, foram realizados debates intensos relativos à integração do ensino profissional ao ensino médio, sendo posteriormente possibilitado em termos legais pelo Decreto 5.154/ 2004. O Decreto defendia a superação da visão dualista do trabalho humano, historicamente dividido entre “a ação de pensar” e “a ação de executar”, propondo oferecer uma formação humana aos adolescentes, jovens e adultos para que não se tornassem apenas profissionais técnicos, mas que pudessem refletir e atuar como cidadãos, integrados à sociedade (BRASIL, 2004).

Vale destacar que o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004 e este posteriormente se transformou na Lei 11.741/2008, que garantiam legalmente a articulação do ensino regular e a educação profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o ensino médio integrado visa combater a formação dualista brasileira,

---

<sup>4</sup> Pensamento filosófico que defende a atividade prática pautada no saber e na atividade humana autorrealizadora. Projeto de formação de trabalhadores articulados a um projeto de transformação da sociedade, segundo Karl Marx. Opõe-se ao pragmatismo.

segmentada em formação para o trabalho prático e formação para o trabalho intelectual, oferecendo formação geral e ainda habilitação profissional.

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica contrária à concepção dual de ensino deve basear-se nos pilares da educação *politécnica, unitária e omnilateral*, entendendo o trabalho como princípio educativo. Esse princípio, elucidado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é entendido como ato de agir sobre a natureza, transformando-a para atender às necessidades humanas e não como fato puramente econômico que aliena e degrada os indivíduos em sua humanização, precarizando suas atuações profissionais ou sucumbindo-os a qualquer atividade laborativa.

De modo semelhante ao que vem sendo discutido, o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), lócus da presente pesquisa, apresenta em seu PDI (2014-2019, p. 42) a compreensão do trabalho

[...] como dimensão potencializadora do ser humano, na perspectiva de sua emancipação. Neste sentido, o entendimento do trabalho como princípio educativo deve orientar os processos formativos em todos os níveis e modalidades de ensino, para que estejamos centrados na perspectiva do trabalho humano que articule, além das atividades materiais e produtivas, aspectos que agreguem os conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia.

Para tanto, a escola busca propiciar o desenvolvimento das potencialidades individuais simultaneamente ao fortalecimento da coletividade, da relação com o outro, onde os sujeitos gerem não só produtos e riquezas, mas também novas possibilidades de ser e atuar na sociedade, construindo e reconstruindo o próprio ser, almejando a emancipação (GRAMSCI, 1995) através de uma formação *omnilateral*<sup>5</sup> (MARX, 2001) que também

---

<sup>5</sup> Proposta inicialmente pensada por Marx que se refere à formação educacional com princípios humanistas, integrando as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: trabalho, ciência e cultura. Diz-se da formação integral do indivíduo, objetivando sua emancipação (MANACORDA, 1991).

seja propiciada pela realização de um “currículo integrado” considerando os eixos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura.

Pensar o ensino médio nas bases da *politecnia* não é fazer com que o estudante tenha infinitas habilidades relacionadas a todas as atividades existentes na sociedade. É associar o conhecimento teórico e prático e compreender os “princípios científicos que estão na base da organização moderna” (Idem, p. 141), possibilitando-o compreender o funcionamento do trabalho social sem perder a visão da totalidade e do funcionamento mais amplo. É propiciar a integração de diferentes saberes, conforme ensina Kuenzer (2002, p. 87) ao afirmar que “a politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos [...] conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história”.

Apesar dos avanços notados no ensino médio integrado ao ensino técnico, e o próprio ensino técnico com possibilidades de prosseguir no ensino superior, ainda encontramos, no século XXI, a dualidade no sistema educacional, onde a maioria dos alunos de camadas populares não consegue ingressar no ensino superior a partir do ensino médio propedêutico oferecido em escolas públicas regulares, não conseguem “pagar” curso técnico em instituições particulares e não tem acesso ao ensino profissional nas poucas escolas públicas que o oferece. Essa crise de identidade do ensino médio parece ter sido terreno fértil para a chamada Reforma do Ensino Médio, proposto pelo MEC, que começou a “entrar em ação” pela medida provisória de nº 746, de julho de 2016, transformada em lei, a nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ela prevê “flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica”

---

(FERREIRA, 2017, p. 303). Assim, o ensino médio fica organizado de maneira que tenha uma base nacional comum e várias áreas de conhecimentos diferentes.

Essa “reforma” vai de encontro à proposta de formação humana integral que busca integrar aspectos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais no currículo e nas produções curriculares de forma não apenas que se pretenda “ensiná-los”, mas considerando os diferentes aspectos das culturas juvenis, ou seja, os modos de vida dos jovens, seus entendimentos de mundo, os saberes que esses sujeitos trazem consigo, podendo ser manifestados e recriados no ambiente escolar, constituindo-se como fatores primordiais nesse processo de formação, afinal os entendimentos de si se articulam aos conhecimentos exteriores. Assim como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que em 2012 “reconhecem a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo” (FERREIRA, 2017, p. 301).

#### **4.2 - JUVENTUDE**

As leituras e/ou olhares “sobre” os jovens que não buscam identificar suas diversidades culturais tendem a limitá-los e enquadrá-los em definições teóricas pouco condizentes com suas vidas reais. Definições do tipo “nem criança nem adulto”, “imaturos psicologicamente”, “com responsabilidade rasa”, “emocionalmente oscilantes”, “aventureiros e inconsequentes”, “sem limites”, poderiam representar indivíduos de todas as idades, pois, “as idades não possuem um caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas” (CARRANO, 2003, p. 110).

Dessa forma, é possível compreender que os jovens formam grupos sociais agregando características semelhantes, mas também compartilhando suas heterogeneidades, não

constituindo, portanto um grupo homogêneo. A juventude compreende sujeitos com múltiplas identidades “que não se constitui isoladamente, mas que refaz os seus sentidos nos diversos relacionamentos que se estabelecem com os adultos e os conjuntos de ações de suas redes culturais” (CARRANO, 2003, p.114). Sendo assim, não se torna devaneio ou exagero nos referirmos às juventudes no plural.

Nesse diálogo com Carrano, encontramos também Dayrell (et al, 2014, p. 111) quando afirma que

a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida.

A juventude, dessa forma, não pode ser compreendida como uma etapa que tem começo, meio e fim determinados e a inserção social do “sujeito jovem” é considerada bem marcante. Os jovens manifestam com mais liberdade do que quando crianças seus desejos musicais, de vestuário, alimentação, o “ir e vir”, ficando menos tempo sob a tutela dos pais e agrupam-se de acordo com os estilos que julgam os representar. Também ficam ansiosos para inserirem-se no mercado de trabalho e manifestam com confiança suas representações culturais. Desse modo, podemos afirmar que o contexto econômico, social e histórico influenciam os jovens na produção de suas experiências, assim como nos seus aspectos pessoais, afetivos e profissionais (DAYRELL, et al, 2014, p. 112).

Dayrell chama-nos a atenção ainda para a definição de jovens como “sujeitos sociais” que se encontram inseridos numa determinada organização familiar, num tempo histórico, com determinados valores morais, crenças e costumes e que também estabelecem relações com outros contextos. Para o autor “o sujeito é ativo, age no e

sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (2003, p. 43). São processos que compõem “as redes de subjetividades que se estabelecem entre os sujeitos e que vão formar ‘o que cada um é’”, conforme afirma Piontkovsky (2006).

### 4.3- CURRÍCULOS

No interior de um estabelecimento de ensino podemos observar e vivenciar diversas práticas sociais manifestadas através de procedimentos metodológicos, decisões políticas, administrativas, organização espacial e temporal, seleção de disciplinas curriculares, de conteúdos e outras tantas práticas de ensino que compõem os currículos. De que currículo estamos falando?

De currículos que são produzidos cotidianamente, intencionalmente ou não, através das práticas entre os sujeitos. Sacristán (2000) afirma que currículo não se refere apenas ao documento legal e formal que organiza as disciplinas escolares, não apenas a um conceito, mas trata-se de uma construção cultural. Construção essa onde as práticas escolares relacionam-se com o mundo real, imerso na cultura geral. Dessa forma, o currículo não se restringe às práticas pedagógicas de ensino, mais do que isso, ele envolve os sujeitos, os saberes, os fazeres e em diferentes espaços-tempos.

Sacristán (2000) aponta ainda que a situação política, histórica e social influencia a organização do currículo e seus objetivos, sendo um deles “[...] estimular processos educativos muito diversos que não só afetam facetas intelectuais, como também sociais, afetivas e morais do indivíduo” (p. 96). Acreditamos com isso que as aprendizagens não se limitam aos conteúdos disciplinares, planejados e avaliados segundo um modelo, elas também permeiam os processos educativos mais amplos, nos diferentes tempos e espaços, no cotidiano do ambiente escolar.

Em consonância com essas ideias, Oliveira (2003) defende os currículos praticados como os saberes e as práticas presentes nos cotidianos escolares, provenientes de todos

os sujeitos envolvidos na trama escolar. Os currículos praticados transcendem as propostas formais e organizativas envolvendo os movimentos de aceitação e tensão das mesmas. Eles caracterizam as práticas cotidianas que, segunda a autora, constituem-se “[...] como associadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos”. Assim, a autora explica que nos referimos a currículos reais, “praticados por profissionais reais nas escolas reais para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais” (OLIVEIRA, 2003, p. 80).

O currículo escolar, portanto, envolve dimensões consideradas básicas para aprendizagem, a saber: o espaço físico da escola, os materiais, a proposta pedagógica curricular, os professores, os alunos, os documentos de regulação das práticas, as experiências dos interlocutores, as relações estabelecidas, os cotidianos. Essas dimensões são importantes, quando não decisivas, para a aprendizagem.

Nos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) podemos destacar as produções curriculares como movimentos repletos de saberes, de teorias-práticas, de desejos, de sentidos e significados, de multiplicidades. Esse contexto muitas vezes não interessa ser visto, porque é em grande parte subjetivo. Não é palpável, não gera objeto material que possa ser comercializado, não carrega em si marcas de produtos. Contudo, é o que dá sentido à vida e às aprendizagens dos sujeitos dentro da instituição escolar. Sentirem-se produtores de saberes e fazeres significativos.

## **5 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

Ao contrário do paradigma positivista que perdurou durante décadas nas pesquisas científicas em ciências humanas e sociais, especialmente em educação, cujas orientações aos pesquisadores eram provenientes de modelos e esquemas prontos para interpretar e explicar os fenômenos do mundo, aproximando os métodos de estudo de fenômenos sociais aos utilizados pelas físicas e ciências naturais (LUDKE; ANDRÉ,

1986), utilizamos nessa pesquisa as contribuições da abordagem *qualitativa*. Tal perspectiva foi desenvolvida no contexto dos sujeitos, onde o pesquisador estabeleceu contato com os investigados e suas rotinas, buscando compreender suas visões a respeito de fatos, seus sentimentos e suas ações.

Porém esse paradigma positivista começou a ser questionado e outras formas de fazer ciência começaram aparecer. As abordagens qualitativas mostraram que as pesquisas podem ter um enfoque singular, que as exceções podem ser tratadas como fatos importantes, que uma resposta, mesmo não aparecendo inúmeras vezes, não deixa de revelar uma verdade existente. As ideias e estudos sobre outras formas de produzir conhecimentos disseminaram-se. Apareceram os conhecimentos nos cotidianos, defendendo a existência de diversos modos de fazer e de criar como conhecimentos válidos “cientificamente” (ALVES, 2002, p. 15). A autora nos leva a refletir sobre “as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos” (ALVES, 2002, p. 16), defendendo que estes estão enredados em “intrincadas redes”.

A metodologia adotada, pesquisa com cotidiano, “[...] considerou o cotidiano da escola como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados”. Assim sendo, “[...] nós pesquisadores estabelecemos redes de relações com os que estão lá” (FERRAÇO, 2007, p. 103), contrariando o pensamento cartesiano, positivista, que separa sujeito do objeto, que diz ser possível ter neutralidade científica em pesquisas com seres humanos.

Nesta, incluímos sentimentos de sentir, ouvir, compartilhar, entender, acreditar, valorizar, tocar, ajudar, participar etc, superando relações de hierarquias, dominação e sujeição. Estar junto aos sujeitos pesquisados, com empatia e alteridade, descobrindo o

que eles podem ensinar no ambiente, em que *a priori*, eles foram para aprender, até se descobrirem produtores de conhecimentos e saberes também.

Pesquisar com cotidiano é ter a incerteza como recurso metodológico. É aceitar os limites e as possibilidades como caminhos reais para fazer ou contar uma história. É encontrar na diversidade algumas verdades que movem as pessoas. É aceitar que as pessoas trazem consigo conhecimentos e saberes que se juntam aos aprendidos na escola e assim vão significando e ressignificando suas vidas (GARCIA, 2003).

Utilizamos ainda as *imagens narrativas* como fonte relevante de informações acerca do contexto pesquisado e das expressões dos sujeitos, considerando essas imagens como formas de produção. As imagens narrativas revelam sentidos e significados das produções curriculares dos jovens.

## 6- PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido refere-se a um blog, denominado *Cotidianos Juvenis* e se constituirá num importante material didático a fim de contribuir para aprendizagem e reflexão dos cotidianos dos jovens do ensino médio integrado à educação profissional. Buscará retratar as produções curriculares desses alunos, os movimentos que acontecem no cotidiano escolar, nos diferentes espaços-tempos escolares, como promotores de conhecimentos e saberes importantes para a formação integral.

O blog ainda poderá se constituir como um meio específico para registro e compartilhamento de ações e manifestações culturais juvenis do ensino médio integrado. Os professores poderão utilizá-lo com a mesma finalidade, sistematizando as produções dos alunos, trabalhando com foco no compartilhamento de saberes. A Instituição contará com um canal de comunicação formado *para os jovens*, o que possibilitará a interação dos mesmos e do campus com outros jovens e outros campi,



além de estar intrinsicamente relacionado com um dos cursos oferecidos pela instituição – o técnico integrado em Informática.

Almejamos com a criação do blog, no espaço da Educação Profissional, fazer com que os envolvidos na prática educativa - alunos, professores, funcionários, comunidade, outras instituições - possam conhecer um pouco mais as produções realizadas pelos sujeitos da pesquisa, suas produções curriculares.

## **6- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aproximando-nos dos movimentos praticados e criados pelos jovens no cotidiano escolar da Educação Profissional, trouxemos à tona os processos formativos desses jovens, práticas pedagógicas dos professores, cotidianos escolares e as produções dos jovens.

Assim, capturamos a importância da formação geral no contexto da educação profissional, onde os jovens são compreendidos como seres históricos e sociais, dotados de criatividade, expressividade, como produtores de saberes e de currículos, não apenas como futuros agentes econômicos.

Pretendemos com o produto educacional *blog* compartilhar as ações dos jovens, contribuindo para dar visibilidade às suas produções curriculares. Blog Cotidianos Juvenis: [www.cotidianosjuvenis.school.blog](http://www.cotidianosjuvenis.school.blog)

## **7- REFERÊNCIAS**



ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

BRASIL. Instituto Federal do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2014/2-2019/1. Vitória: Ifes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto no 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília: 23 de julho de 2004. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 16 julho 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso em 24 maio 2018.

BRASIL. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 29 de dez. 2008.

BRASIL. **Lei 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em 16 julho 2018.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventude: as identidades são múltiplas**. Revista Movimento, n.1, p. 11-27, maio de 2000.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, UFMG, n.24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v.28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v.38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



PIONTKOVSKY, Danielle. “O direito ao grito”: os múltiplos *espaçotempos* do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2006.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.