

Gilmara Barbosa de Jesus



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Goiás (IFG)

gbarbosadejesus@gmail.com

Yara Fonseca de Oliveira e Silva



Universidade Estadual de Goiás (UEG)

yarafonsecas09@gmail.com

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROPOSTAS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFG CAMPUS URUAÇU

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a proposta curricular da educação profissional superior tecnológica e a formação do trabalhador a partir da seguinte questão: como o currículo de educação profissional contribui para a formação do trabalhador sob a percepção dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu, Goiás. Com base em estudos de Frigotto (2009) e Silva (2007), e em documentos do IFG (2013, 2015), discute-se as concepções de currículo e busca-se a resposta à questão inicial. Por fim, concluiu-se que a proposta do currículo integrado ainda requer um olhar mais propositivo e efetivo para que os estudantes possam vivenciar, na prática de seus cursos, uma nova realidade que envolva práxis entre trabalho e educação. Isso porque a questão da fragilidade da relação teoria e prática, a necessidade de se obter experiência prática/técnica, durante o estágio, foram latentes e apontadas pelos estudantes.

Palavras-chave: Currículo. Trabalho. Educação Superior. Formação Integral.

PROFESSIONAL EDUCATION CURRICULUM: PROPOSALS AND PERCEPTIONS OF STUDENTS OF THE HIGHER COURSES OF IFG CAMPUS URUAÇU

ABSTRACT

This article aims to discuss about the curricular proposal of technological higher professional education and the education of workers based on the following question: how the curriculum of professional education contributes to the training of workers under the perception of students of higher education courses at IFG Campus Uruaçu, Goiás. Based on studies by Frigotto (2009) and Silva (2007), and on IFG documents (2013, 2015), curriculum concepts are discussed and the answer to the initial question is sought. Finally, it was concluded that the proposal of the integrated curriculum still requires a more propositional and effective look so that students can experience, in the practice of their courses, a new reality that involves praxis between work and education. This is because the issue of the fragility of the theory and practice relationship, the need to obtain practical / technical experience, during the internship, were latent and pointed out by the students.

Keywords: Curriculum. Job. College education. Integral Education.

Submetido em: 29/04/2020

Aceito em: 16/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp452-472>



I INTRODUÇÃO

A proposta curricular da Educação Profissional, na atualidade, baseia-se na responsabilidade de ser uma alternativa em disputa hegemônica¹, que envolve a efetividade de processos educativos e de qualificação humana. Nesse embate, deve-se considerar o “[...] controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas” (FRIGOTTO, 2007, p. 36).

O controle hegemônico utiliza-se de instituições, como, por exemplo, a escola, para se posicionar frente à manutenção da estrutura historicamente construída em favor da classe dominante e, assim, desarticular os interesses da classe trabalhadora, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) consideram essa modalidade de educação como um “direito inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 5).

Nesse sentido, questiona-se: como o currículo da educação profissional contribui para a formação do trabalhador sob a percepção do estudante dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu, Goiás? Para tanto, busca-se identificar também a proposta curricular da educação profissional abordando algumas concepções de currículo, bem como a proposta curricular da educação profissional técnica e tecnológica com base nos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos de Bacharelado em Engenharia Civil (EC) e Licenciatura em Química (LQ). Além disso, a percepção dos estudantes sobre o currículo dos cursos superiores do Instituto Federal do Goiás (IFG) - Campus Uruaçu será considerada e analisada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo é de natureza qualitativa. Por se voltar aos aspectos subjetivos da questão problema, optou-se por realizar o seguinte percurso metodológico: a. revisão de literatura acerca do tema abordado; b. análise documental; e c. pesquisa de campo. Para esta pesquisa, justifica-se o percurso metodológico escolhido por se tratar, conforme Yin (2001, p. 32), de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Partindo disso, por meio da pesquisa de campo, se fez possível coletar dados e delimitar o *corpus* para fins de análise. Além disso, por

¹Considera-se o conceito de hegemonia de Gramsci com base em Motta (2008), em que o Estado burguês, no decorrer do seu processo histórico, expandiu sua esfera de domínio, desenvolvendo capacidades estratégicas cada vez mais refinadas para impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo.

meio das fontes de evidências, como proposições teóricas e documentais, as análises presentes neste artigo foram conduzidas.

Para a revisão de literatura e análise documental, foram consideradas as etapas descritas por Minayo (1994): pré-análise, com a exploração do material seguido de sua interpretação, além do levantamento e seleção dos documentos para análise; a exploração, que consiste na definição de categorias para explorar o material por meio de descrição analítica profunda e orientada pelo referencial teórico, o que possibilita interpretações e inferências; já na etapa da interpretação, terceira e última, sinaliza-se os resultados condensados e destacados a partir da análise dos dados.

Conforme Yin (2001), para evitar acúmulo de documentos, deve-se realizar uma leitura minuciosa dos materiais que fazem parte do arcabouço documental. Para tanto, os documentos selecionados foram: o Documento Base da Educação Profissional (2007), o PDI (2013; 2019) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos pesquisados (2008, 2015), entre outros.

A pesquisa de campo ocorreu para a coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos, com uso de questionário seguido de entrevista semiestruturada. Nessa pesquisa, os sujeitos considerados foram os estudantes dos últimos períodos dos cursos superiores de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil, do IFG, Campus Uruaçu², Goiás. No total, 12 estudantes participaram da pesquisa. O critério de seleção desses estudos foi: cursar o último período e ou estar finalizando o curso. Na apresentação dos dados, utilizou-se as siglas EC (07 alunos participantes), para os sujeitos do curso de Bacharelado em Engenharia Civil, e LQ (05 alunos participantes), para o do curso de Licenciatura em Química.

Em relação ao questionário, todos os alunos participantes (12 estudantes) responderam a 6 questões, sendo algumas abertas e outras fechadas. Ressalta-se que o uso desse questionário objetivou mapear a percepção dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG sobre o currículo e sua formação para o mundo do trabalho durante a educação superior.

Após a aplicação do questionário realizou-se a entrevista semiestruturada. Nessa entrevista, os participantes responderam aos seguintes questionamentos: qual a sua percepção, enquanto estudante, sobre o currículo de seu curso superior? E sobre a relação entre o currículo do e o mundo do trabalho, quais as dificuldades para se ingressar na área de formação? Quais as atividades fundamentais durante o estágio supervisionado e qual o seu entendimento acerca das insuficiências/deficiências à formação e à inserção no mundo do trabalho possibilitada ou não por seu curso superior?

² O IFG Campus Uruaçu oferta três cursos de nível superior, sendo Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Na presente pesquisa, optou-se apenas pelos dois cursos: Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química, pois no segundo semestre do ano de 2018 apenas esses dois possuíam estudantes com os critérios da pesquisa: cursando os períodos finais do curso e que já tivessem finalizado ou finalizando o estágio supervisionado. Por isso, no curso Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, naquele período, não foi possível encontrar estudantes que atendessem aos requisitos.

3 O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES, REFORMAS E DESAFIOS

Em alguns contextos históricos, como na Idade Média e no Renascimento, o currículo se desenvolveu sob a forma de *trivium* (gramática, dialética e retórica) e de *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), cujos objetivos eram oferecer, aos estudantes, o conhecimento de obras literárias e artísticas grega e latina, além do aprendizado e domínio de línguas.

Silva (2007) afirma que as principais teorias relacionadas ao currículo e que se desenvolveram ao longo dos anos subsequentes à Idade Média e ao Renascimento tiveram alguns representantes, como, por exemplo, Dewey (1979) e Bobbitt (1918). Dewey (1979) deixou evidente que sua concepção progressivista se deu com base na ação como condição e garantia da aprendizagem, isto é, seus ensinamentos sobre o currículo originam-se da crença de que as hipóteses teóricas só têm sentido no cotidiano e que o conhecimento é construído a partir de consensos que resultam de discussões coletivas.

Nesse sentido, para o currículo, a reflexão e a ação devem estar ligadas entre si, ou seja, devem formar um todo indivisível. A partir disso, é possível dizer que apenas num sistema democrático de educação o indivíduo pode desenvolver plenamente suas potencialidades criativas, estabelecendo as relações necessárias para sua estrutura mental para, então, tirar suas próprias conclusões:

A escola, nesse contexto, passa a ser vista como responsável pela superação dos problemas da sociedade mais ampla, o que provocou o deslocamento do foco do currículo do conteúdo para a forma, ou seja, a atenção foi centrada na seleção e na organização das atividades pautadas nas experiências, diferenças individuais e interesses do estudante (SILVA, 2007, p. 23).

Essa visão de currículo confere à escola a responsabilidade de formar cidadãos com amplos conhecimentos humanistas, pois a escolarização seria o fator determinante das relações sociais e, conseqüentemente, de uma maior igualdade social, focada no estudante.

Além disso, Dewey (1979) concebia o currículo na perspectiva de que houvesse uma formação mais preocupada com a construção de uma democracia liberal. Desse modo, ele considerava que era relevante a experiência individual de cada um dos estudantes (SILVA, 2007).

Contudo, a partir de 1918, com o início de uma nova discussão sobre o currículo, Bobbitt (1918) passa a fazer alguns questionamentos sobre a educação, principalmente das massas. Para esse autor, as escolas deveriam funcionar da mesma maneira que as empresas, especificando seus objetivos e metas (SILVA, 2007). Nesse sentido, o sistema educativo deveria realizar a identificação das habilidades necessárias para o exercício das ocupações profissionais, ideias muito parecidas com o modelo de organização proposto por Taylor (1911), na administração científica.

Vê-se até aqui a compreensão de duas tendências sobre o currículo: a primeira está voltada para a construção de um currículo que valoriza os interesses dos estudantes (a concepção de Dewey); e a

segunda, para a construção de um currículo a fim de desenvolver aspectos da personalidade considerados mais adequados ao indivíduo na sua prática profissional, sendo essa a concepção de Bobbitt (SILVA, 2007).

Essas duas concepções de teoria curricular permaneceram até metade do século XX, quando outros autores como Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1982) passaram a criticar o modelo curricular, que, para eles, reproduzia a estrutural social excludente. Freire (1970) também passou a criticar o modelo curricular dominante nas escolas e propôs um modelo mais próximo dos interesses dos grupos oprimidos.

Para Ivo e Hypolito (2011, p. 209), “o currículo, nessa perspectiva, não deixa de ser um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo uma ideologia dominante”. Esses estudiosos viam o currículo como um espaço de poder, cuja expressão capitalista reproduzia, culturalmente, as estruturas sociais, distribuindo, desigualmente, o conhecimento, sendo o currículo considerado como um território político.

Nessa direção, Moreira e Silva (1994, p. 14) afirmam que “o discurso pedagógico resumiu-se as seguintes tendências: ideias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola e ideias utópicas que sugeriam o fim das escolas”. Ou seja, o que ocorre na realidade é que, mesmo com a perspectiva crítica quanto ao currículo, o que ainda se tem é um currículo que reproduz desigualdades.

Destaca-se, em grande parte dos países da América Latina, entre eles, o Brasil, que os currículos foram concebidos a partir do modelo norte-americano e sua organização era baseada em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores eram excluídos de sua formulação e seu papel era de implementadores do currículo previamente organizado pelos especialistas em Educação, enquanto os conteúdos e metodologias empregadas no ensino representavam uma percepção que atendia aos interesses das classes dominantes. A partir das duas últimas décadas do século XX, as reflexões sobre o currículo vêm se destacando em decorrência das reformas recentes na educação, principalmente aquelas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998).

3.1 O Currículo da Educação Profissional com Base nos Documentos Legais

Nas propostas curriculares para a Educação Profissional no Brasil, é preciso destacar que foi na primeira metade da década de 1990 (1990-1994), que se iniciaram os debates acerca da reestruturação da educação profissional, com a reformulação do antigo ensino técnico profissionalizante. Frigotto e Ciavatta (2003) fazem críticas em relação à reformulação desse tipo de ensino, esclarecendo que houve um retrocesso nos campos teórico, pedagógico e de cidadania, uma vez que tais reformas foram baseadas na doutrina neoliberal.

Através do Decreto n.º 2.208/1997, separou-se a educação profissional da educação básica de nível médio, conforme preconizado no artigo 5º desse Decreto, que diz: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Na esteira das mudanças propostas pelo Decreto acima, o modelo de Educação Profissional, sugerido pela legislação brasileira, caracterizou-se pela complementação da formação geral, formando indivíduos capacitados para o mundo do trabalho, bem como críticos e flexíveis às constantes mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Inicia-se, então, um longo processo de reflexão sobre o currículo da Educação Profissional e de um modelo que melhor se adaptar à realidade e contexto socioeconômico brasileiro.

O antigo modelo centrado nas disciplinas ou conteúdos vem sendo, paulatinamente, revisto e substituído por outro baseado na formação de competências profissionais, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (BRASIL, 1999). O que se pretende com a formação por competências é que haja um ensino que contemple a aquisição de um conjunto de habilidades para um profissional específico, de tal modo que, para contemplar essa formação, o currículo deve ser orientado por estratégias mais flexíveis que as tradicionais.

Em relação ao tema acima, sublinhamos que Vargas, Casanova e Montanaro (2001) afirmam que o currículo por competências facilita a transmissão de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e ainda promove a geração de habilidades e capacidades para aplicação e solução de problemáticas reais do trabalho. No contexto contemporâneo em que se exige um profissional sempre capacitado para as demandas que o mercado impõe, o currículo por competências, no âmbito da Educação Profissional, é uma proposta latente e é difundida em suas orientações legais.

Em 1999, através da Resolução CNE/CEB 04/1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em conformidade com os artigos 39 a 42, da LDBEN, n.º 9.394/1996. Desse modo, além dos princípios fixados no art. 3, da LDBEN, n. 9.394/96, e na Resolução CNE/CEB 04/1999, para o planejamento curricular da Educação Profissional, outros foram instituídos, como, por exemplo, a independência e a articulação com o Ensino Médio; o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; o desenvolvimento de competências para a laboralidade; a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização; a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; a atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1996).

Para que esses princípios sejam efetivados, as propostas de elaboração curricular para a Educação Profissional devem constituir-se a partir da característica do indivíduo exigido no mundo do trabalho, ou seja, maior capacidade analítica, pensamento crítico e inovador, espírito empreendedor, capacidade para

identificar alternativas e para resolver problemas referentes às novas demandas da prática social e do mundo do trabalho (SILVA, 2007).

Outra mudança ocorrida na Educação Profissionalizante do Brasil, imposta pelo Decreto 5.154/2004, foi a de, dentre outras questões, integrar a Educação Profissional à educação geral do Ensino Médio. Esse Decreto possibilitou alternativas de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de Nível Médio, proporcionando uma educação integrada. Tem-se, portanto, que:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n.º 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada estudante [...] (BRASIL, 2004, p. 14).

A nova concepção de currículo proposta para o ensino profissional tem como um dos focos principais a questão da reorganização curricular baseada na formação integrada. Não há dúvidas de que, na atualidade, o conceito de competências profissionais é um dos mais discutidos nas propostas curriculares para a Educação Profissional. Em linha gerais, apoiando-se nas diretrizes do MEC (1997) sobre o assunto, pode-se dizer que 'competência' está ligada a um conjunto de 'conhecimentos', 'habilidades' e 'atitudes' que permitem aos indivíduos que tenham "bom desempenho" no mundo do trabalho, criando condições de autonomia na realização de suas tarefas.

No contexto da Educação Profissional, o MEC (BRASIL, 1997) propõe que o currículo por competência deve ser entendido como o resultado do planejamento e da organização curricular. Para tanto, os processos pedagógicos intentam desenvolver, nos indivíduos, os conhecimentos, habilidades e valores considerados básicos para a realização das diversas funções das áreas profissionais. Sobre a definição de competências e habilidades, Berger Filho (1999):

a definição de competências e habilidades e das bases tecnológicas requeridas para a formação de um profissional devem estar embasadas em uma análise do processo produtivo de cada área profissional. A descrição das etapas deste processo, das funções e sub-funções a serem desempenhadas pelos trabalhadores, deve ser objeto de investigação por técnicos em elaboração curricular, articulados com profissionais do setor ou área de produção. O desenho deste contexto permitirá, então, que se estabeleçam as competências, ou seja, as operações mentais socioafetivas, psicomotoras ou cognitivas que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, numa ótica para a qual saber fazer não é resultado de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes, viabilizando uma requalificação e uma reprofissionalização em função das mudanças econômicas e tecnológicas (BERGER FILHO, 1999, p. 3).

A principal característica do currículo por competência é a sua flexibilização, sendo esta relacionada ao grau de autonomia das instituições de Educação Profissional, o que favorece alternativas de escolha

contextualizadas com a realidade do mundo do trabalho. A organização dos cursos de formação profissional em módulos e com diferentes itinerários para entrada e saída é uma das principais características de um currículo flexível (BRASIL, 1997).

A leitura do Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 (BRASIL, 2012) esclarece que o currículo de Educação Profissional deve considerar os saberes e as experiências adquiridas pelo indivíduo sobre o processo produtivo, ou seja, seus conhecimentos prévios e contextos vivenciados fora do ambiente escolar. Esse Parecer, ao nortear a composição dos currículos que atendem a todas as vertentes da formação necessárias aos indivíduos, estabelece que os currículos devem proporcionar:

- I – Diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II – Elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III – Recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV – Domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V – Instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI – Fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2012, p. 5).

A partir dessas diretrizes, infere-se que a proposta do currículo da Educação Profissional propõe possibilitar, ao indivíduo, a compreensão de sua realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se da formação que visa apenas ao atendimento das necessidades de treinamento técnico para exercer determinada função.

O Parecer n.º 11/2012 inovou ao dizer que as responsabilidades quanto à estrutura curricular do Ensino Profissional competem à União. Além disso, através do Conselho Nacional de Educação, deve-se estabelecer diretrizes curriculares nacionais que objetivam prescrever competências e habilidades básicas, por áreas do setor produtivo, e suas respectivas cargas horárias enquanto parte da grade curricular.

Esse parecer também determina que, na Educação Profissional, 30% da carga horária mínima seja destinada para que as instituições possam ajustar, de forma permanente, seus currículos, independentemente de autorização de quaisquer órgãos normativos, adequando-se aos arranjos produtivos locais.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), o currículo não deve ser pensado apenas nos termos dos conteúdos ensinados nos cursos, mas também nos termos de habilidades e competências do indivíduo, em sua totalidade, ou seja, deve ser organizado visando sua completude. Com esse entendimento, pode-se concluir que essa proposta de currículo corrobora a defendida por Ciavatta (2015, p. 84):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A integração curricular no Ensino Profissional pressupõe conhecimentos gerais e específicos acerca das áreas do conhecimento e do mundo do trabalho. Sobre isso, apoiando-se em Ramos (2005), concluímos que essa integração deve constituir-se sob o eixo integrado entre o conhecimento, o trabalho, a ciência e a cultura. Dessa forma, espera-se que os conhecimentos dos indivíduos sejam contemplados com uma formação para a compreensão da totalidade e não apenas de partes isoladas.

Diante do exposto, constata-se que a Educação Profissional vem se desenvolvendo em um contexto histórico que considerou os aspectos econômicos, sociais e culturais, e que, nos últimos anos, seu currículo tem se caracterizado não apenas pela formação do indivíduo para o mundo do trabalho, mas também para uma postura crítica em relação à sociedade.

Nesse contexto de transformações e mudanças no mundo do trabalho, a seguir, apresenta-se, com base na pesquisa documental, a compreensão das propostas curriculares dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos analisados (Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química).

4 PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFG - CAMPUS URUAÇU

O currículo do curso de Licenciatura em Química foi construído em 2008. Nesse mesmo ano, ocorria a implantação do projeto do Campus do IFG de Uruaçu. Nessa época, a abertura do curso acima mencionado se baseou no fato de a região, que compreende outros nove municípios, possuir apenas um profissional com a formação em Licenciatura em Química para atender às 14 escolas públicas de ensino médio. Além disso, conforme o documento do IFG (2008, p. 9), “no ano de 2007 haviam sido matriculados nestes municípios um total de 5.502 estudantes, além dos 1.268 estudantes participando do programa de educação de jovens e adultos”. Desse modo, a demanda era crescente, o número de estudantes aumentava e necessitava de docentes com essa formação específica para atendê-los. Sobre isso, consta no projeto de implantação (2008) do IFG Uruaçu que o curso superior de Licenciatura em Química não era oferecido na região, ocorrendo apenas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Formosa, Itumbiara Jataí, Inhumas e Rio Verde. Sendo assim, esse curso foi implantado para suprir a demanda educacional existente na época.

Portanto, o curso de Licenciatura em Química, do Campus do IFG de Uruaçu, visa “atender às necessidades do norte do estado de Goiás quanto à formação de profissionais para exercer funções no

magistério, no ensino fundamental e médio, bem como cursos profissionalizantes e indústria” (CEFET, 2008, p. 10). Nesse sentido, o projeto do curso objetiva a:

[...] formação integral de professores qualificados para atuarem na Educação Básica com uma visão abrangente do seu papel social e com habilidades diversas para desempenhar seu trabalho de educador e esta formação deve incluir as disciplinas didático-pedagógicas e prática de ensino. A atuação do profissional se dará no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental (CEFET, 2008, p. 13).

Percebeu-se, já naquela época (2008), o anseio por uma formação integral para professores da Educação Básica. Durante essa formação, o profissional deveria atuar levando em consideração o seu papel social. E essa era a proposta ao se implantar o curso superior acima mencionado.

No Plano de Curso (2008), a proposta é que haveria núcleos curriculares, que dividiriam a formação entre: a. formação geral; b, específica; e c. prática de estágio supervisionada. O quadro abaixo traz uma esquematização disso.

Quadro 1 - Núcleos curriculares do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu

NÚCLEOS CURRICULARES			
Disciplinas de formação geral	Disciplinas pedagógicas específicas	Disciplinas de formação específica	Prática e Estágio Supervisionado
Constituído por disciplinas que visam à formação humanística.	Organiza-se em disciplinas comuns às licenciaturas e em disciplinas específicas da licenciatura em Química, aprofundando-se em temas importantes da Educação e do ensino e enfocando os seguintes aspectos: visão do papel da escola e do educador; processo ensino-aprendizagem e metodologia de ensino de Química.	Conhecimentos fundamentais da Química, enfocando os seguintes aspectos: transformações químicas; variáveis termodinâmicas e cinéticas; estrutura e propriedades da matéria; análise química e físico-química, manuseio e descarte de produtos e resíduos laboratoriais, visando à segurança do trabalho e conservação do meio ambiente.	Serão responsáveis pela integração, ao longo do Curso, dos conteúdos de formação humanística, pedagógica e específica, nas dimensões técnica, política e ética.

Fonte: IFG (2018, p. 19-20)

Desse modo, ao analisar o Quadro 1, é possível perceber que o currículo do curso possui, de maneira organizada e articulada, disciplinas que, no decorrer da formação, o estudante deve desenvolver habilidades e competências necessárias para o futuro exercício profissional. E, ao final do curso, o futuro educador habilitado e licenciado em Química terá concluído uma carga horária total de 3.145 horas, em 4 anos (CEFET, 2008).

O Núcleo Curricular, ao se referir ao item da “prática curricular e estágio supervisionado”, define-os como responsáveis pela integração dos conteúdos ao longo do curso, o que significa dizer que a prática, como um componente curricular:

[...] integra o ensino e, em decorrência do caráter reflexivo do qual deve se revestir, ocupa no projeto formativo uma dimensão análoga à dos demais componentes. Tem um papel fundamental na formação da identidade do professor como educador, articulando-se às disciplinas pedagógicas

e específicas, às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e ao Estágio Supervisionado. Esta correlação teoria e prática é essencial para a formação do futuro professor no sentido de fomentar uma profissionalidade que tem como exigência um fecundo movimento entre saber e fazer na construção de significados para a gestão, a administração e a resolução de situações-problema próprias do ambiente educacional (CEFET, 2008, p. 20).

Por conta disso, defender a ideia de que a relação teoria e prática nos cursos de formação inicial tem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, por serem necessárias à identificação com a profissão, é pertinente. Mas, ao decorrer deste estudo, nota-se que, na execução do currículo, alguns problemas de natureza pedagógica impedem o pleno desenvolvimento da proposta curricular.

Em relação à Proposta Curricular do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil, efetivada no Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2015), a oferta do curso é anual, com duração de 10 semestres, cuja proposta curricular é formada por três núcleos de conteúdo, sendo: “núcleo de conteúdos básicos, cerca de 41,95% da carga horária; núcleo de conteúdos profissionalizantes, cerca de 23,22%; e o núcleo de conteúdos específicos, cerca de 20,23%” (IFG, 2015, p. 8).

Como justificativa para implantação do curso de Bacharelado em Engenharia Civil no IFG Campus Uruaçu, no documento consta que, no Estado de Goiás, há um aumento recorde de construção civil devido à expansão dos programas, como, por exemplo, o “Minha Casa, Minha Vida” e o “Crédito Solidário”. Além disso, esse Campus situa-se em uma região estratégica por se configurar como um espaço de integração econômica. Além disso, existe o claro objetivo da cidade de Uruaçu tornar-se um polo industrial de cerâmica vermelha (IFG, 2015).

Esses elementos, entre outros, levariam ao aumento da comercialização habitacional, “gerando assim uma demanda por profissionais habilitados em curso superior em Engenharia Civil” (IFG, 2015, p. 11). E, “além disso, há de se considerar que o IFG Campus Uruaçu já possui estrutura física e corpo docente que atendem ao curso de Edificações na modalidade técnico integrado ao ensino médio, desde o ano de 2008” (IFG, 2015, p. 11).

Portanto, a proposta de criação do curso visa “dotar o profissional da formação teórica, humanística, teórica e técnica para o exercício das seguintes competências e habilidades com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade” (Ibid., p. 8). Nesse sentido, o curso objetiva:

[...] formar engenheiros civis com uma formação de perspectiva humanística ampla e com uma sólida base científico-tecnológica, habilitando-os a atuar nas cinco grandes áreas da Engenharia Civil, a saber, construção, estruturas, geotecnia, hidráulica e transportes, nas esferas de projetos, consultoria e execução, bem como desenvolver atividades de planejamento e administração de empreendimentos (Ibid., p. 13).

Nessa direção, além de seus objetivos, a estrutura curricular do curso de Engenharia Civil prevê que sua sistematização se dê pela subdivisão das “áreas de conhecimento em disciplinas e atividades,

hierarquizadas e integradas horizontal e verticalmente, de modo que os futuros profissionais desenvolvam habilidades e competências inter, multi e transdisciplinar” (IFG, 2015, p. 19).

Por conseguinte, o estágio supervisionado do curso, que é obrigatório, deve ser iniciado a partir do 6º período. Sendo assim:

[...] o estágio obrigatório, aqui em questão, visa à inserção do estudante no mercado de trabalho da Engenharia Civil, promovendo a possibilidade da aplicação de conhecimentos e ferramentas adquiridas ao longo de todo o aprendizado acadêmico, bem como confrontar situações práticas com conhecimentos teóricos, avaliando discrepâncias e propondo soluções para as mesmas. Esse contato permite uma importante troca de experiências com profissionais já inseridos no mercado, bem como o ganho de conhecimentos específicos (Ibid., p. 28).

Na Tabela 1, a seguir, visualiza-se a divisão da carga horária total do curso.

Tabela 1 - Estrutura curricular do curso de Bacharelado em Engenharia Civil do IFG – Campus Uruaçu

Habilitação	Carga Horária
Disciplinas do Núcleo Básico	1512
Disciplinas do Núcleo Profissionalizante e Específico	1566
Disciplinas Optativas	108
Estágio Curricular Supervisionado	160
TCC	108
Atividades Complementares	150
Carga Horária Total	3604

Fonte: IFG (2015, p. 2)

A carga horária mínima exigida no estágio supervisionado obrigatório é de 160 horas. Além desse estágio, o acadêmico poderá realizar outros com carga horária maior. Todavia, terá de formalizá-los na forma de estágio 'não obrigatório', visto que a matriz curricular do curso de Engenharia Civil "proporciona, ainda, como diferencial, a atenção com a caracterização humanística do profissional, objetivando assim contribuir de uma maneira definitiva para a sua completa formação" (IFG, 2015, p. 20).

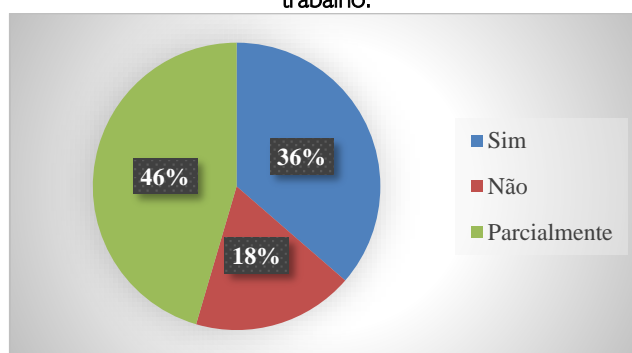
Desse modo, a proposta curricular do curso de Bacharelado em Engenharia Civil (2015) visa a uma formação humanística e social. Então, infere-se que essa proposta curricular tem o anseio de formar um profissional que possa, no exercício de sua profissão, atuar de maneira crítica, humana e técnica, e formar um indivíduo capaz de ser tanto técnico como ético, frente às demandas que possam surgir.

4.1 Percepção dos Estudantes sobre o Currículo

A seguir apresenta-se os resultados dos instrumentos de pesquisa para compreender a percepção dos estudantes sobre a proposta curricular da educação profissional superior tecnológica e a contribuição para sua formação e sua inserção no mundo do trabalho.

O currículo, na percepção dos estudantes de ambos os cursos, precisa de maior integração, bem como consideram que a relação teoria e prática ainda acontece de forma insatisfatória ao longo do curso. Sendo assim, o Gráfico 1 ilustra o que esses estudantes têm percebido acerca da relação entre o currículo e a formação para o mundo do trabalho. Para tanto, foi questionado se “as disciplinas curriculares estariam relacionadas com as exigências do mundo do trabalho”.

Gráfico 1 - Percepção dos estudantes do IFG Campus Uruaçu acerca da relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho.

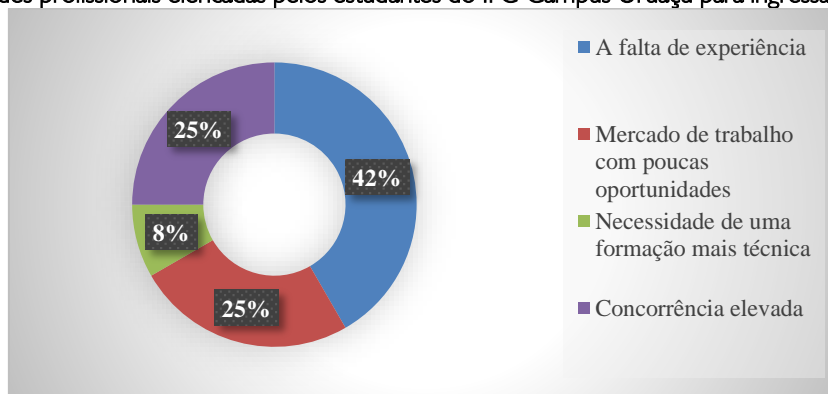


Fonte: Autoras, pesquisa de campo (2019).

Os estudantes demonstraram que ainda há um distanciamento do currículo do curso com o mundo do trabalho, pois 46% afirmaram que a relação entre ambos é parcial, ainda que um número significativo, 36%, afirmaram que sim. Esses dados corroboram a ideia de que a relação entre teoria e prática ainda não é efetiva na formação superior dos alunos participantes. Além disso, o distanciamento com a realidade do mundo do trabalho, a ausência da prática profissional satisfatória e a falta de experiência também dificultariam o ingresso desses alunos ao exercício de suas futuras profissões.

Em outra questão, de maneira mais expressiva, o Gráfico 2 revela que a falta de experiência é um fator que dificulta o ingresso na área de formação.

Gráfico 2 - Dificuldades profissionais elencadas pelos estudantes do IFG Campus Uruaçu para ingressar na área de formação



Fonte: Autoras, pesquisa de campo (2019).

Todas as dificuldades elencadas pelos estudantes têm relação direta com o mercado de trabalho. Porém, a falta de experiência é sinalizada tanto no Gráfico 2, como no Gráfico 1, visto que 42% dos

estudantes apontaram essa dificuldade para ingressar na área de formação de seu curso, 25% afirmaram que o mercado de trabalho está com poucas oportunidades e 25% descreveram que a concorrência elevada é um fator que dificulta o ingresso na área. Apenas 8% afirmaram que a necessidade de uma formação mais técnica seria um elemento que dificultaria o ingresso no mercado de trabalho. Sobre isso, um estudante relatou que, quando o acadêmico sai do curso, “não tem experiência você sai daqui com apenas carga teórica e aí você não tem a carga prática e as empresas visam muito mais isso” (EC4, 2018).

Dado o exposto, percebe-se um discurso de interesse na formação voltada para a prática profissional, sem deixar de lado a teorização, ou seja, é desejada pelos alunos uma formação integral, em que teoria e prática se tornam constante ao longo do curso. Nessa mesma questão, o EC5 trouxe um novo elemento que também dificultaria a inserção no mundo do trabalho, que é o estágio supervisionado obrigatório, pois “a questão do estágio é porque o nosso estágio ele não é um estágio bom, tem pouquíssimas pessoas que fizeram um bom estágio” (EC5, 2018). Esse estudante entende que quem faz um bom estágio consegue, “logo após estágio, se inserir no mundo do trabalho”. Além disso, esse estudante fez uma crítica ao curto tempo do estágio obrigatório. Para ele, 160 horas de estágio são insuficientes. Sobre isso, ele acrescentou:

[...] um estágio que teria o maior tempo e que a partir daquilo você conseguiria ser inserido no mundo do trabalho, pois o nosso estágio é obrigatório apenas 160 horas. Quem conseguiu ser inserido e está trabalhando, um já está no mínimo há um ano e meio, uma outra já tá 3 anos nesse estágio, e a outra que entrou agora está há seis meses. Eles entraram num estágio não obrigatório, permanecerão nesse estágio até serem empregados de fato (EC5, 2018).

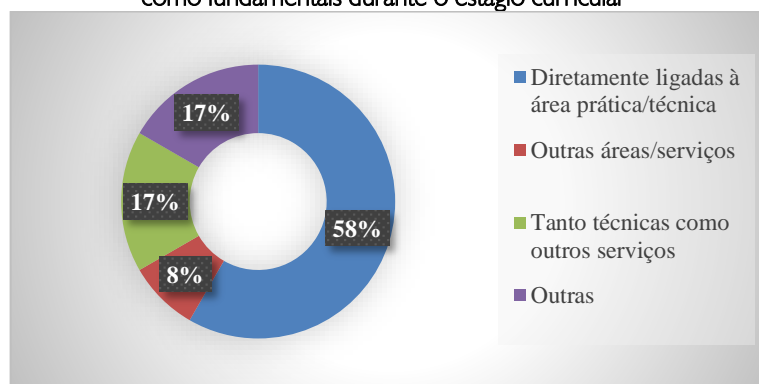
Diferente dos estudantes da LQ, os de EC afirmaram que os estágios realizados em instituições privadas são melhores do que os realizados nas instituições públicas. Além disso, afirmaram que, nas privadas, há um trabalho prático realizado mais efetivamente, o que não acontece nas públicas. O entendimento é de que, na instituição privada, a exigência prática e atuante do estagiário é maior do que na pública, sendo uma crítica que suscita reflexão. Contudo, esse entendimento é justificado pelo fato de o estágio, em empresas públicas, geralmente, não ser remunerado; por outro lado, nas empresas privadas, muitos estagiários recebem bolsas, ou melhor, trata-se de estágio remunerado, e, por conta disso, as exigências são maiores.

Por sua vez, os estudantes da LQ não enfatizaram as diferenças, do ponto de vista da prática profissional, entre escolas e colégios públicos e particulares. Acredita-se que, para eles, é natural que o estágio obrigatório aconteça em instituições públicas de ensino, pois essas instituições revelam, com detalhes, o cenário da atuação do professor na educação brasileira. Desse modo, o que interessa a eles é a realização de um estágio que contemple teoria e prática, cujo objetivo, entre outros, seja gerar experiência com docência, pois, com isso, o sucesso profissional será menos dificultoso.

Disso tudo, conclui-se que, de acordo com a percepção dos estudantes, a falta de experiência é latente em ambos os cursos de formação e isso tem sido considerado como um empecilho ao ingresso e atuação no mundo do trabalho na área de formação pretendida. Saviani (2008) e Kuenzer (2007) afirmam que, na ideologia hegemônica, há uma responsabilização dos estudantes por essa dificuldade de ingresso ao trabalho. Sendo assim, os autores citam expressões que definem muito bem esse sistema, as quais chamam de “pedagogia da exclusão” e “inclusão excludente”, referindo-se às relações existentes entre o sujeito-educando como responsável pelo seu papel tanto no mundo do trabalho quanto nos processos educativos.

Como os sujeitos, em sua totalidade, descreveram a questão da prática e do estágio como elementos fundamentais para a sua inserção e atuação no mundo do trabalho, o Gráfico 3, abaixo, ilustra, a partir das respostas dos questionários, quais as atividades que os estudantes consideraram fundamentais durante o estágio curricular.

Gráfico 3 - Atividades apontadas pelos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu como fundamentais durante o estágio curricular



Fonte: Autoras, pesquisa de campo (2019).

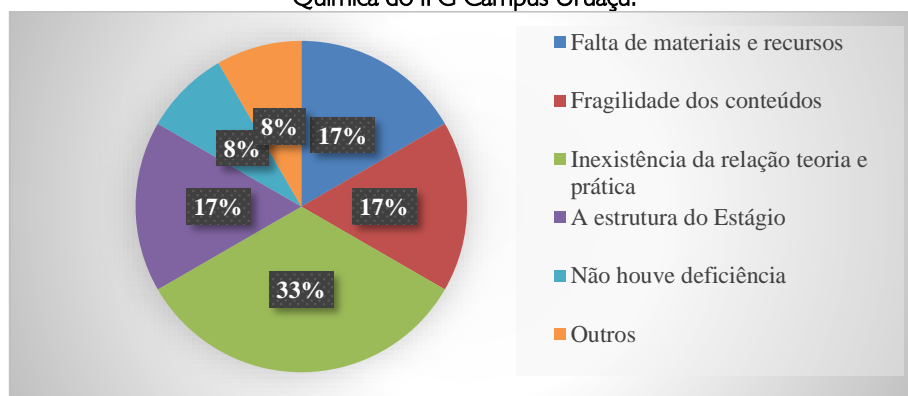
Dos sujeitos colaboradores da pesquisa, 80% afirmaram que as atividades fundamentais durante o estágio devem estar diretamente ligadas à área prática/técnica. Nesse momento, os sujeitos entrevistados da EC retomaram o assunto de que o estágio realizado em instituição pública é um empecilho para a efetivação da prática no processo de formação. Essa questão não foi apontada pelos sujeitos de LQ, pelo contrário, eles afirmaram que o IFG deveria realizar mais convênios com instituições públicas diversas para que eles pudessem realizar um estágio mais prático durante sua formação.

No que tange às atividades de estágio, para Gramsci (1989), elas devem oportunizar e relacionar teoria e prática, isto é, unir o *homo faber* ao *homo sapiens*. Isso significa relacionar o saber com o fazer. Mesmo que seja na perspectiva da prática, Gramsci contribui ao dizer que a relação entre saber e fazer denota reflexão crítica e ativa acerca da atuação de um profissional. Desse modo, a centralidade do trabalho requer uma postura que relacione e integre tanto teoria quanto prática, que seja então um exercício de práxis durante o estágio.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2007) acrescenta que a formação que propõe o trabalho como princípio educativo deve romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sobre isso, Ciavatta (2015) diz que a formação deve ter o olhar para a formação além do imediatismo, contribuindo para a omnilateralidade do homem. Segundo Manacorda (2010), a omnilateralidade pode ser conceituada como formação para o homem em sua totalidade de capacidades. Com isso, em outras palavras, para além da obtenção de bens materiais, de consumo e de gozo, percorrendo o usufruto dos bens espirituais e perpassando o plano cultural e intelectual, será oportunizado ao homem desenvolver sua totalidade de capacidades.

Além disso, em conformidade com as contribuições anteriores e com a discussão gerada pelos Gráficos já apresentados, conclui-se que a percepção da necessidade acerca da relação entre teoria e prática, na visão dos estudantes com relação às deficiências que perceberam durante o curso superior, é latente, como também se vê no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Deficiências apontadas pelos estudantes durante a formação nos cursos de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.



Fonte: Autoras, pesquisa de campo (2019).

Os sujeitos apontaram, em sua maioria, 33%, o item inexistência da relação teoria e prática; 17% para falta de materiais e recursos; bem como 17% tanto para fragilidade dos conteúdos quanto para a própria estrutura do estágio. Essa questão da estrutura pode estar relacionada diretamente com a competência para a oferta e regulação do estágio supervisionado apresentado nos documentos anteriores, a Resolução n.º 57 de 2014 e os PPC dos cursos (2008, 2015), pois, para o curso de EC, a competência é da Coordenação de Integração Escola-Empresa; para os estudantes de LQ, a competência é do coordenador de curso. Isso traz, como dito anteriormente, certa confusão na oferta e na efetividade do estágio. Por isso, os estudantes apontaram essa questão como item deficiente durante a sua formação. Outra deficiência apresentada pelos estudantes foi novamente a “pouca relação entre teoria e prática” (EC; LQ, 2018).

A partir disso, infere-se que o currículo, na percepção dos estudantes, deve trazer maior relação entre teoria e prática, relacionar o que é aprendido em sala durante a formação com o universo da

profissão que o espera. Portanto, é necessário rever as propostas adotadas pelas instituições educacionais que promovem as atividades dos estágios, visitas técnicas e iniciação científica, de tal forma que haja extensão dessas atividades escolares para o local de atuação dos discentes no mercado de trabalho. Sem isso, “a disputa dos sentidos do trabalho poderia estar isolada da práxis e tornar-se uma discussão puramente escolástica” (FRIGOTTO, 2009).

Acerca da omnilateralidade, o estudante LQ3 (2018) citou que percebe a tentativa de “formação para o todo da pessoa durante o curso”; e o EC2 também contribuiu ao dizer que a formação integral, na visão dele, é mais “humanística” porque, em seu curso, existe:

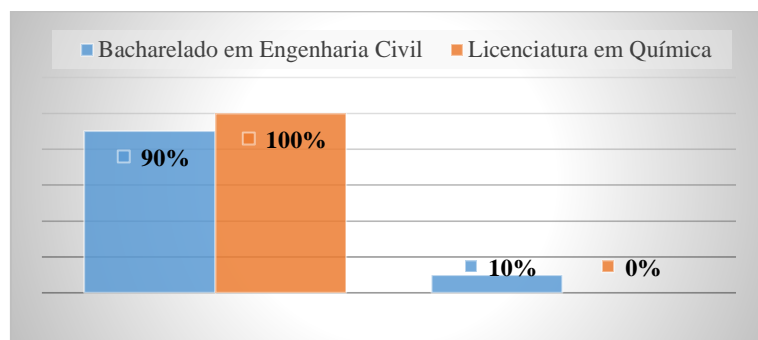
[...] uma formação que olha para vários aspectos do estudante. No nosso curso temos disciplinas de humanas e de exatas, claro que as de humanas ficam muito aquém das de exatas, contudo, vemos que além da parte técnica outras questões como o social também fazem parte do mundo do trabalho (EC2, 2018).

Esse relato revela a tentativa de os estudantes entrevistados definirem o currículo integral e a formação omnilateral, ainda que se tenham outros estudantes que associam os termos com trabalho interdisciplinar (EC1, LQ4), relação teoria e prática (EC3, EC4 e EC7; LQ1 e LQ5), ou simplesmente afirmam ter ouvido falar, mas não sabem ao certo o que significa (EC5 e EC6; LQ2). Disso, é possível concluir que não são percebidas pelos estudantes a omnilateralidade e a formação integral, que levam à relação teoria e prática e articulam conhecimentos gerais com os técnicos.

Para Frigotto (1999), essa forma de educação pode levar o indivíduo a procurar, na sua formação, um meio para atuação participativa frente à sociedade. Para o autor, a educação deve deixar de produzir “cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do mesmo no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo” (*Ibid.*, 48). Por outro lado, Kuenzer (1985) chama isso de “nova roupagem econômica”, que exige, além de tantas outras habilidades dos indivíduos, o desenvolvimento da capacidade de educar-se “permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos, para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (*Ibid.*, p. 73).

Portanto, o currículo voltado para a formação integral dos estudantes da Educação Profissional Superior Tecnológica ainda necessita avançar de acordo com a percepção dos estudantes, pois os dados mostram que, por mais que a proposta seja para formação omnilateral, o estudante carrega em sua percepção a lógica da estrutura econômica em que se está inserido, o que dificulta a efetividade do currículo do IFG em alinhar/relacionar, de maneira integrada e omnilateral, a teoria com a prática para inserção e atuação no mundo do trabalho dos estudantes.

Gráfico 5 - Percepção dos estudantes quanto à questão de o curso superior facilitar a inserção deles no mundo do trabalho – dados por curso do IFG Campus Uruaçu.



Fonte: Autoras, pesquisa de campo (2019).

O Gráfico 5 demonstra que ainda há uma maioria significativa dos sujeitos participantes da pesquisa que acredita que um curso superior é fator preponderante para inserção no mundo do trabalho. Essa afirmação se faz pertinente, pois 100% dos estudantes de LQ e 90% de EC afirmaram que o curso superior facilita na procura e posse de uma vaga de trabalho na área de formação. Além disso, os sujeitos participantes desta pesquisa demonstraram que, por mais que só o curso superior não seja suficiente para as demandas do mercado e do capital, contudo, sem um curso superior, seria ainda mais difícil de se inserir no mundo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostraram, a partir dos desafios frente às políticas da Educação Profissional Superior Tecnológica dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu, que a percepção dos estudantes sobre o currículo de educação profissional deve ser considerada para a implementação do currículo, pois os sujeitos pesquisados anseiam para que haja uma práxis envolvendo trabalho e educação. Com isso, os estudantes se sentirão seguros para se inserirem no mundo de trabalho.

Além disso, conforme os estudantes, na formação superior, é necessária uma maior integração entre teoria e prática e que o estágio obrigatório possa ser melhor efetivado por meio da política institucional do IFG de Uruaçu. Essa percepção pode ser uma sinalização dos estudantes para que o IFG melhore a relação teoria e prática na implementação dos currículos de seus cursos, para que os estudantes possam obter maior experiência prática/técnica durante o estágio e superem as dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

Nesse mesmo contexto, é possível destacar a intencionalidade da proposta de currículo integral para a educação profissional do IFG de Uruaçu, que, ao se posicionar e desenvolver de forma efetiva uma formação integral e humana, rompe com a forma hegemônica de uma concepção de currículo para além da acumulação, contrapondo-se ao sistema do capital.

Sublinha-se que o currículo contribui para a formação do trabalhador ao contemplar uma formação com base na omnilateralidade do sujeito. Ao ser construído e desenvolvido com base em seus documentos que tratam da Educação Profissional Superior Tecnológica, o IFG não pode ser o único responsável enquanto instituição de ensino pela “superação do problema da sociedade mais ampla”, pois corre-se o risco de deslocar o foco do “currículo do conteúdo para a forma” (SILVA, 2007, p. 23), ainda que seja necessário ampliar a proposta de formação integral do IFG e discutir os documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e os Projetos de Cursos por todos os sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação, apontando novas políticas, propostas e novas ações que sejam, de fato, efetivadas para que os estudantes, que usufruem desses cursos, possam vivenciar e trazer em suas percepções a efetividade do currículo integrado.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Ibero-Americana**, n. 20. *OEI: 50 anos de cooperação*, maio/ago. 1999. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a03.html>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20** de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1997. 4v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 16, de 26 de novembro de 1999**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: DOU, 26 nov. 1999.

BRASIL. **Decreto n.º 5154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 a 41 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004.

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Parecer n.º 11**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. **Projeto de implantação do curso Licenciatura em Química – Unidade de Uruaçu**. Uruaçu: Cefet, 2008.

- CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FRIGOTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Sisifo. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: [s.n.]. 2009. p. 129-136.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- IFG. **Acervo da História do Campus Uruaçu**. Uruaçu: IFG, 2008. Disponível em: http://w2.ifg.edu.br/uruacu/index.php/component?option=com_phocagallery/Itemid,208/id,25/view/category/. Acesso em: 15 jun. 2018.
- IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016**. IFG. Goiânia: IFG, 2013.
- IFG. **Projeto de implantação do curso Bacharelado em Engenharia Civil – Unidade de Uruaçu**. Uruaçu: IFG, 2015.
- IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 a 2023**. IFG. Goiânia: IFG, 2018.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Currículo e Educação Profissional: uma proposta curricular para o proeja em análise. **Cadernos de Educação**, Pelotas, jan./abr. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. S. Paulo: Cortez, 2007.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Max e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trab. Educ. Saúde**, v. 6 n. 3, p. 549-571, jan. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 152 - 165, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARGAS, Fernando; CASANOVA, Fernando; MONTANARO, Laura. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

JESUS, Gilmar Barbosa de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Currículo da educação profissional: propostas e percepções dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 452-472, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10105>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Jesus, G., & Silva, Y. (2020). Currículo da educação profissional: propostas e percepções dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu. *Debates em Educação*, 12(Esp), 452-472. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp452-472>