

Artigo**TEMPOS E ESPAÇOS DO CURRÍCULO NOS CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO****Curriculum times and spaces in high school courses integrated to high
school****Tiempos y espacios curriculares en cursos técnicos integrados al
secundario****Ana Claudia Burmester¹, Roberta Pasqualli²**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis –
SC, Brasil**Resumo**

Este texto tem como objetivo discutir a problemática da relação dos jovens com o currículo dos cursos de Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em uma perspectiva de criação de sentidos e significados e de participação e protagonismo juvenil frente aos saberes que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, emerge de reflexões a respeito das especificidades do currículo desses cursos, bem como da condição de seus estudantes, compreendida a partir do conceito de juventude. De natureza aplicada, a pesquisa foi realizada a partir dos conceitos da pesquisa participante, de abordagem qualitativa, com estudantes dos cursos técnicos em Alimentos e Edificações integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. O texto apresenta a etapa empírica da pesquisa, na qual foram coletados dados por meio de um questionário online e, também, as análises e discussões oriundas desta etapa da pesquisa. Como resultados, levantou-se o perfil dos estudantes, indicando os diferentes sentidos que desenvolvem acerca da formação integrada e que também se relacionam às identidades plurais das juventudes. Verificou-se, ainda, a participação dos jovens em espaços institucionais de decisão a respeito do currículo dos cursos, sugerindo ser necessário um olhar atento a esse processo para que as discussões e decisões sejam tomadas tendo em mente os objetivos do currículo integrado e levando em consideração as identidades dos jovens.

Abstract

This text aims to discuss the problem of the relationship of young people with the curriculum of the courses of Technicians Integrated to High School, in a perspective of creating meanings and meaning and youth participation and protagonism in the face of the knowledge that permeates Professional Education and Technological. Thus, it emerges from reflections regarding the specificities of the curriculum of these courses, as well as the condition of their students, understood from the concept of youth. Of an

¹ Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFSC). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7237-1220>. E-mail: ana.burmester@ifsc.edu.br.

² Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Doutora em Educação (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores para EPT. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>. E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.

applied nature, the research was carried out based on the concepts of participatory research, with a qualitative approach, with students from technical courses in Food and Buildings integrated to High School at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina. The text presents the empirical stage of the research, in which data were collected through an online questionnaire and, also, the analyzes and discussions arising from this stage of the research. As a result, the profile of the students was raised, indicating the different meanings they develop about integrated training, and which are also related to the plural identities of youth. There was also the participation of young people in institutional decision-making spaces regarding the curriculum of the courses, suggesting that it is necessary to look closely at this process so that the discussions and decisions are taken with the objectives of the integrated curriculum in mind and taking into account the identities of young people.

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir la problemática de la relación de los jóvenes con el currículo de los cursos de Técnico Integrado en la Educación Secundaria, desde una perspectiva de creación de significados y participación y protagonismo juvenil en los conocimientos que permean la Educación Profesional y Tecnológica. Así, surge de reflexiones sobre las especificidades del currículo de estos cursos, así como de la condición de sus estudiantes, entendida desde el concepto de juventud. De carácter aplicado, la investigación se realizó a partir de los conceptos de investigación participativa, con enfoque cualitativo, con estudiantes de cursos técnicos en Alimentación y Edificación integrados a la Enseñanza Media del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Santa Catarina. El texto presenta la etapa empírica de la investigación, en la que los datos fueron recolectados a través de un cuestionario en línea y también los análisis y discusiones surgidos de esta etapa de la investigación. Como resultado, se elevó el perfil de los estudiantes, indicando los diferentes significados que desarrollan sobre la formación integrada y que también se relacionan con las identidades plurales de los jóvenes. También se verificó la participación de los jóvenes en los espacios institucionales de toma de decisiones sobre el currículo de la carrera, sugiriendo que es necesaria una mirada atenta a este proceso para que las discusiones y decisiones se tomen teniendo en cuenta los objetivos del currículo integrado y teniendo en cuenta consideración de las identidades de los jóvenes

Palavras-chave: Integração curricular; Ensino médio; Juventude.

Keywords: Integration curriculum; Secondary education; Youth.

Palabras clave: Integración curricular; Escuela secundaria; Juventud.

Introdução

Esta pesquisa lançou luz à relação dos jovens com o currículo dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI) em uma perspectiva de criação de sentidos e significados, de participação e protagonismo juvenil frente aos saberes que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sendo assim, buscou-se traçar um perfil dos jovens que estudam em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI), investigando quais são os sentidos da formação integrada e as maneiras com que eles percebem a sua participação na instituição escolar e na construção dos cursos integrados.

Assim, emerge de reflexões a respeito das especificidades do currículo desses cursos, bem como da condição de seus estudantes, compreendida a partir do conceito de juventude.

Dentro do contexto da EPT, aborda-se aqui, especificamente, o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e as relações de sentido que os sujeitos estudantes desenvolvem com os saberes que perpassam tal currículo, em processos de disputa por reconhecimento.

No contexto da EPT no Brasil, destacando-se a dualidade estrutural da sociedade que é reproduzida nos processos formativos escolares, o currículo integrado pode ser compreendido como uma possibilidade de formação que considere a concepção omnilateral do ser humano. Por isso, segundo Ramos (2008), ele é tanto uma possibilidade quanto uma necessidade, em meio à conjuntura política, social e cultural que ainda não favorece a formação unitária e politécnica. Nesse sentido, pesquisas que tomem por objeto central as relações dentro desse currículo mostram-se relevantes para produzir conhecimentos para a Educação, de uma forma geral, uma vez que fazem parte do contexto da educação básica e, mais especificamente, para a EPT.

Sendo assim, o currículo integrado precisa ser tomado sob dois aspectos: em sua historicidade e em sua especificidade. O primeiro diz respeito à dualidade entre a formação geral e a formação profissional, a qual permeia a educação no Brasil. Já o segundo representa um projeto educacional que busca romper com tal dualidade uma vez que propõe uma formação integral, pautada na concepção omnilateral do ser humano.

Estudos sobre o currículo precisam considerar os sujeitos envolvidos nele, que o constituem e são por ele constituídos (Arroyo, 2013a). No contexto do currículo dos cursos de EMI, ganha destaque, então, a categoria das juventudes. Nas palavras de Carrano e Dayrell (2014), as identidades dos jovens que também são alunos precisam estar nele contempladas.

Por isso, revela-se importante investigar a compreensão que esses sujeitos têm a respeito do currículo integrado. Para Machado (2010), a viabilidade do projeto de ensino-aprendizagem sob o currículo integrado exige, entre outras materializações, a mudança da postura dos sujeitos, professores e alunos, em relação a ele e aos conhecimentos, que são culturalmente hierarquizados e valorizados.

Tais reflexões levaram, então, a formular o problema que orientou esta pesquisa, ou seja: como criar tempos e espaços que permitam aos jovens conhecerem os currículos dos cursos de EMI para que possam neles se reconhecer e a eles dar sentido.

De natureza aplicada, a pesquisa foi realizada a partir dos conceitos da pesquisa participante, de abordagem qualitativa, em um universo de 71 sujeitos, sendo 34 estudantes vinculados ao curso de Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio e 37 estudantes vinculados ao curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio. Deste universo, foram 39 os que aceitaram o convite e responderam ao questionário utilizado para a coleta de dados e tornando-se assim, amostra da pesquisa. Dos 39 estudantes, 19 eram do curso de Alimentos (AL) e 20 do curso de Edificações (ED) Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus Canoinhas, região do Planalto Norte do Estado.

Os sujeitos da pesquisa contemplaram estudantes do sexto módulo desses cursos, cujas turmas foram as primeiras a serem ofertadas pelo

campus. A escolha por esse público deu-se em virtude de sua representatividade no que se refere ao processo de implantação do currículo integrado no campus. Esses jovens representam os primeiros estudantes, dos primeiros cursos integrados ofertados pelo IFSC Canoinhas.

O desenvolvimento da pesquisa foi precedido da sua apresentação aos estudantes, em momento coletivo, objetivando proporcionar um espaço para que possíveis dúvidas a respeito da pesquisa e da sua participação fossem dirimidas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas, utilizando-se a ferramenta Formulários do *Google*. Antes de sua aplicação, o instrumento foi analisado por quatro estudantes pertencentes à população da pesquisa, os quais foram convidados e se disponibilizaram para realizar a análise, dando suas contribuições a respeito das perguntas. O momento da aplicação do questionário foi organizado com os coordenadores dos cursos de EMI e realizado nos laboratórios de informática do IFSC Canoinhas, no mês de agosto de 2018.

O instrumento foi organizado a partir de três seções. A primeira, intitulada “quem é você?”, continha seis perguntas de múltipla escolha e seis perguntas abertas que objetivaram delinear um perfil dos participantes e suas percepções a respeito da vivência da juventude e da formação no IFSC. A segunda parte, “como é o curso que você faz?”, contou com outras seis questões abertas a respeito da experiência formativa no curso técnico integrado. Finalmente, em “qual é a sua participação?”, os estudantes foram convidados a responder a mais seis perguntas abertas sobre os espaços e oportunidades de participação que vivenciam no IFSC.

É na direção de dar materialidade, primeiro, às bases teóricas privilegiadas por esta pesquisa e, segundo, aos desdobramentos oriundos da pesquisa empírica realizada que a sequência deste texto versa.

2 Currículo integrado: concepções, sujeitos e os sentidos da integração

2.1 As origens e os sentidos

O currículo escolar envolve a seleção de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, os quais precisam ser repassados às demais gerações. Contudo, ele não pode ser reduzido apenas ao aspecto instrumental de relacionar e hierarquizar conteúdos. O currículo representa e apresenta os sujeitos e suas identidades: valores e concepções de educação, de mundo, de trabalho e de mundo do trabalho. Embasa, portanto, seus conteúdos, objetivos e as práticas que prevê estão concepções filosóficas, políticas e epistemológicas.

Dessa forma, concebe-se o currículo enquanto espaço de disputas e de identidades (Arroyo, 2013a). Isso significa entender o currículo não apenas como um rol de conteúdos ou conhecimentos, mas como o local de produção, de disputas e reconhecimento de saberes e das identidades dos sujeitos que participam do processo educativo.

Assumir essa concepção de currículo implica dar ênfase aos papéis que os sujeitos têm no seu processo de constituição. Arroyo (2013a) chama a atenção para o fato de que o currículo também deve ser o direito ao saber de si, mas que isso não significa diminuir a presença ou a importância dos

conhecimentos universais, pelo contrário, trata-se de reconhecer os sujeitos e suas trajetórias, imersos naquilo que é universal.

Jimeno Sacristán (2012), ao refletir sobre as finalidades da educação na sociedade contemporânea globalizada, demonstra que o currículo escolar também é atingido pelas incertezas características desta sociedade global que, ao mesmo tempo em que aproxima culturas, afasta sujeitos, reforçando desigualdades.

No campo do trabalho, as contradições da globalização e da história da divisão social do trabalho aparecem fortemente e influenciam os currículos, não apenas na educação básica, mas também na EPT. Por isso Arroyo (2013b) reforça o caráter político do currículo, que pode reafirmar ou apagar sujeitos e suas histórias.

As discussões acerca do currículo, levando-se em consideração as concepções apresentadas anteriormente, vão ao encontro do campo da EPT no qual são ampliadas para abarcar as possibilidades da integração entre conhecimentos caracterizados como formação geral e aqueles que dizem respeito aos saberes técnico-profissionais. Portanto, no que se refere ao currículo integrado, é necessário considerar não somente a integração de conhecimentos, mas também a questão política do reconhecimento dos sujeitos, suas identidades e seus saberes.

Destaca-se que o currículo que integra a EPTNM e o Ensino Médio foi legalmente estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) e que, posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 inseriu as modificações advindas pelo decreto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Compreende-se que o decreto representou, ainda que entre contradições discursivas, um processo de retomada de uma proposta pedagógica baseada em concepções e teorias que visam à formação integral, contrária a modelos pragmáticos e utilitaristas.

De acordo com Ciavatta (2005b), a ideia da integração remete-se ao objetivo de compreender a educação como uma totalidade social, tendo em vista o objetivo maior da emancipação humana. Desta forma, a preparação para o trabalho deveria estar articulada à educação geral.

Observa-se que essa discussão recai sobre as finalidades da educação escolar, com especial ênfase ao papel formativo desempenhado pelo Ensino Médio. Isso acontece, segundo Ramos (2014), porque nessa etapa a relação entre a formação escolar, os conhecimentos científicos, a produção e divisão social do trabalho mostra-se direta, materializa-se.

A partir dessa materialização, as contradições do mundo do trabalho e da sociedade, que divide trabalhos e trabalhadores e, conseqüentemente, os conhecimentos e saberes, influenciam na organização de currículos escolares fragmentados, unilaterais, focados apenas em algumas dimensões da vida humana.

Por isso, Ramos (2010) defende que o currículo do Ensino Médio seja focado na superação da dualidade entre formação geral e específica, bem como na pessoa humana e no seu reconhecimento enquanto um sujeito de direitos.

Para Ciavatta (2005b), a integração é um ideal que contraria formações unilaterais, quer sejam voltadas apenas à profissionalização ou à preparação para uma outra formação subsequente, por exemplo, o ensino superior.

As discussões acerca da proposta de uma educação integrada e de uma formação integral assentam-se sobre bases históricas socialistas. Quer se trate da educação tecnológica ou da politecnia, conforme os conceitos propostos por Saviani (2007) a partir das concepções marxistas; quer se questione o uso dessas expressões enquanto sinônimas, como faz Nosella (2007), Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam existir concordância sobre a concepção do trabalho enquanto princípio educativo, o qual pressupõe a formação integral do ser humano e desigualdade social e inserção precoce e fragilizada no mundo do trabalho.

A defesa da integração entre uma formação geral básica e comum a todos e a formação profissional, que não seja concebida de forma pragmática, utilitarista e adestradora, como forma de se promover uma formação integral aos jovens no contexto atual, pode ser encontrada em Frigotto (2005), Ramos (2010; 2008), Moura (2010), Ciavatta (2005a), entre outros. E a sua compreensão, enquanto proposta pedagógica, assenta-se sobre a categoria trabalho enquanto princípio educativo.

Esse princípio está relacionado à concepção ontológica de trabalho. Para Saviani (2007), trata-se do sentido formativo que o processo do trabalho possui. Compreende-se que o homem é resultado do seu trabalho e, portanto, precisa aprender a tornar-se homem. E isso abrange todas as dimensões da vida humana, do que é fruto do trabalho humano de criação e transformação: a ciência, a tecnologia, a cultura, a sociedade e também os meios de produção econômica. Está posta, então, a concepção de trabalho como princípio educativo, a qual, segundo Frigotto (2005, p.60), “não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”. A concepção do trabalho enquanto um princípio para a formação escolar, e não propriamente como uma metodologia, revela, então, o ideal da formação integral para todos. Compreende-se que a realidade social, material, não está posta, pois ela é produto do trabalho humano, nas diferentes dimensões da sua vida. Por isso, defende-se a ideia de que o homem pode transformar essa realidade e isso culmina no ideal formativo de uma educação que seja emancipadora. Para Ramos (2011, p. 781), no que se refere a esse princípio, “as estratégias pedagógicas adquirem ênfase no sentido de possibilitar a compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia mediado pelo trabalho”.

Mas, se o trabalho é tomado em seu sentido ontológico, daquilo que faz parte da própria essência humana, isso não significa que a formação escolar não deva organizar-se também a partir das relações de produção, desenvolvidas social e historicamente. Pelo contrário, sob a proposta pedagógica do currículo integrado vislumbra-se a formação profissional também enquanto dimensão da vida humana e, portanto, necessária à formação integral dos sujeitos. Assim, Ramos (2010, p. 49) esclarece que o trabalho “conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões”.

Portanto, quando se discute a integração da EPTNM ao Ensino Médio, o trabalho é apreendido como princípio educativo e também como contexto formativo, mas sem perder o horizonte da emancipação humana.

Novamente, pensando-se sobre as finalidades do Ensino Médio, quais sejam, o atendimento às necessidades dos seus sujeitos, a oferta da EPTNM sob o currículo integrado não pode ser vista como um substituto à continuidade

de estudos em nível superior, nem como uma estratégia pura e simples de inserção no mercado de trabalho. O EMI, sob uma base unitária, representa uma defesa ético-política da formação dos jovens que, enquanto profissionais com uma sólida formação geral, poderão enfrentar as adversidades da realidade material e dos sistemas produtivos e econômicos atuais. Além disso, serão habilitados para o exercício crítico dessas profissões, mas sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2008).

Compreendida a mediação do trabalho, em seu sentido ontológico e como princípio educativo, cabe ainda ressaltar a sua necessária articulação às demais dimensões da vida humana no contexto formativo do currículo integrado, quais sejam: ciência, cultura e tecnologia, uma vez que se trata de produções humanas, que igualmente produzem o próprio homem.

A proposta da integração curricular entre educação profissional e o ensino médio exige uma abordagem também integrada no que se refere aos conhecimentos, e que estão relacionados às dimensões anteriormente delineadas.

Entende-se que, se o trabalho é a mediação para a produção da vida humana e do próprio homem, todos os conhecimentos que são fruto desse processo dizem respeito a uma totalidade, mas que, histórica e, mesmo, pedagogicamente, foram sendo divididos, classificados e hierarquizados, seguindo interesses políticos e sociais que são fundamentados em relações desiguais de poder vivenciadas na sociedade. Mas, conforme afirma Ramos (2014, p. 24), “a vida humana forma humanidades”, ou seja, independentemente da natureza epistemológica do conhecimento e das relações sociais que representa ou das quais emerge, sempre e acima de tudo se está tratando do homem e das suas relações.

A integração dos conhecimentos representa a compreensão de que os conteúdos de ensino, presentes no currículo formal, não têm fins em si mesmos, mas servem ao propósito maior de promover a compreensão dos fenômenos reais, a partir do esforço dialético de analisar além das suas aparências (Ramos, 2008).

Na formação da EPTNM, os fenômenos dizem respeito às dimensões da vida humana, que incluem as relações de trabalho e os sistemas de produção, em suas formas historicamente constituídas. Por isso, Ramos (2014) sugere pensar a organização do currículo integrado levando-se em consideração as múltiplas dimensões que constituem os sistemas produtivos e as áreas profissionais, tecendo relações entre conceitos, conhecimentos e teorias para proporcionar análises problematizadoras dos fenômenos do mundo do trabalho. Assim, tais relações poderiam gerar sentidos que demonstrem a integração dos conhecimentos e a articulação das dimensões humanas da vida. Mas isso exige, segundo Ramos (2008), uma nova postura epistemológica, que compreenda a visão da totalidade dos fenômenos e que busque uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos.

2.2 A integração e a noção plural de juventudes

A partir das discussões prévias, compreende-se que a concepção de currículo ultrapassa o entendimento de uma seleção de conteúdos (Arroyo, 2013), e os sentidos da formação do Ensino Médio, enquanto última etapa da

educação básica, também em sua forma integrada à EPTNM, volta-se aos conhecimentos e aos seus sujeitos (Ramos, 2010).

A abordagem do currículo integrado, por conseguinte, precisa incluir as discussões acerca dos sujeitos que o compõem, com suas identidades e os sentidos que estabelecem na relação com os conhecimentos, com os outros sujeitos, com o trabalho e o próprio contexto formativo escolar. Busca-se, também, a integração dos sujeitos ao e no processo pedagógico.

A atenção, aqui, volta-se aos jovens que, entre outros papéis enquanto sujeitos sociais (Dayrell, 2003), também são estudantes e trazem, para o contexto escolar, desafios e demandas.

Por mais que o currículo integrado demande tratar da relação entre a escola, o trabalho e o jovem, não se pode perder de vista a dimensão complexa da constituição da identidade desse jovem e, dessa forma, não se pode relacionar a sua condição juvenil apenas ao papel de aluno, sob risco de diminuir a sua voz e a presença em sociedade e nos espaços institucionais.

Retomando-se a discussão sobre a construção do ser humano, o qual é produto e produtor de sua realidade, compreende-se que os sujeitos se constituem em sociedade. Para Stoski e Gelbcke (2016), isso significa reconhecer, no estudante, o jovem, compreendendo que as identidades juvenis são múltiplas e marcadas por elementos como origem social e cultural, etnia e gênero, e dessa forma, essa multiplicidade de identidades farão parte da trajetória e dos sentidos escolares.

No Brasil, atualmente, a definição de jovem segue o elemento etário. Portanto, legalmente, jovens são aqueles com idades entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Contudo, tendo em análise a função social da escola e da EPT, que não se afasta dos seus sujeitos, mostra-se imprescindível apreender tais sujeitos em suas identidades que não são dadas, mas construídas.

Com relação à condição juvenil, Simões (2010) compreende-a na relação com as demais fases do desenvolvimento humano - infância e idade adulta - mas não se limitando a um entendimento biopsicológico. É preciso apreendê-la também no desejo de desenvolver uma identidade singular, em meio à relação com os outros e ao contexto vivido. Por isso, é sempre importante reafirmar a condição juvenil enquanto uma construção cultural e social, concepção teórica que também é defendida por Dayrell (2003; 2007); Carrano e Dayrell (2014); Arroyo (2012) e Leccardi (2005).

Dayrell (2003) afirma que muitas imagens são criadas a respeito dos jovens, tanto na escola quanto nos demais espaços da sociedade, a exemplo da ideia de um “vir a ser” no sentido de tratar-se apenas de uma preparação para a vida adulta. Ou seja, aquilo que o jovem vive, no presente, não tem validade, assim como suas opiniões e seus sentidos, pois ainda “não é”. Da mesma forma, costuma-se reduzir as experiências juvenis a sentidos como crise, conflitos e sofrimentos. Novamente, trata-se de uma perspectiva de negação daquilo que os jovens são.

Diante da concepção histórica do processo de constituição social das identidades dos jovens e, conseqüentemente, da compreensão dos diferentes elementos sociais e culturais que as marcam, afirma-se que não existe uma identidade juvenil ou um único modo de ser jovem: “na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (Carrano; Dayrell, 2014, p. 112).

Por isso, se justificativa a concepção das juventudes, no plural. Contudo, elas não podem apagar as singularidades das identidades individuais dos jovens, em meio aos processos de autorreconhecimento e heterorreconhecimento (Carrano; Dayrell, 2014). Portanto, tomar as juventudes enquanto uma categoria de análise e de proposição de ações pedagógicas e políticas educacionais não objetiva homogeneizar as identidades dos sujeitos que delas fariam parte, mas, pelo contrário, significa compreender que é necessário ultrapassar definições pré-concebidas a respeito do que é ser jovem, como se houvesse um modo mais comum ou frequente de sê-lo.

Arroyo (2012) explica que, historicamente, a escola formou imagens acerca do ideal de aluno considerado “normal”. Buscando-se superar essa visão homogeneizadora relacionada aos jovens que são estudantes, Arroyo (2013a, p. 256) afirma que “toda prática educativa adquire novas significações se reconhecidos os(as) educandos(as) como sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos”. Isso implicaria, portanto, o reconhecimento dos estudantes em suas identidades plurais, mas também nas especificidades individuais.

Diante dessas considerações, o processo formativo sob o currículo integrado que tem, por horizonte, a formação integral, não poderia se abster de considerar a condição juvenil múltipla e diversa de seus sujeitos, pois também é necessário que eles efetivamente integrem-se ao processo de ensino e aprendizagem.

A integração, nesse contexto, é apresentada por Machado (2010) a partir do entendimento do estudante enquanto um sujeito que vivencia outros papéis na sociedade, portanto, sua vida, assim como concebido no currículo integrado, é composta por diferentes dimensões. Além disso, para que o currículo seja significativo, deve ser “integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam” (Machado, 2010, p. 82).

No que se refere à EPT e ao currículo integrado, essa produção de sentidos também perpassa as relações dos jovens com a escola e o mundo do trabalho, representando um grande desafio para a integração de sujeitos e conhecimentos. Para Machado (2010), a materialização do currículo integrado exige a contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem, trazendo para as práticas educativas os estudantes e seus interesses, suas necessidades e demandas, e desenvolvendo a compreensão da realidade vivida por eles a partir de diferentes dimensões.

Trata-se, enfim, de compreender que os estudantes, assim como os trabalhadores, nunca se limitam a apenas um papel social. Pelo contrário, o currículo integrado, ao buscar a superação da divisão histórica dos conhecimentos gerais e profissionais e se voltar para a formação integral dos sujeitos, precisa considerar a complexa condição juvenil e as identidades plurais dos jovens que nele se inserem também como estudantes.

A vivência do currículo, mediada pelas dimensões das culturas juvenis, da sociabilidade e dos tempos e espaços que também se voltam para a interação e o desenvolvimento das identidades dos jovens, revela o papel ativo desses sujeitos no processo de construção de conhecimentos e saberes. Assim, a construção do currículo integrado apresenta-se inseparável da postura epistemológica que reconheça, nos jovens, interlocutores do processo de integração curricular.

3. Análise e resultados da Pesquisa

3.1 Jovens, estudantes e suas juventudes

Seguindo-se a perspectiva da pluralidade das identidades juvenis, as quais, no entanto, não se sobrepõem às individualidades de cada sujeito (Carrano; Dayrell, 2014; Sposito; Tarábola, 2017), apreende-se das leituras realizadas essa mesma multiplicidade que chega ao currículo integrado e dele faz parte.

O olhar dos jovens sobre eles próprios indica uma forte relação da juventude com o tempo - presente e futuro -, destacando experiências e seus impactos, bem como expectativas e objetivos. A fruição do presente traduz-se na intensidade das palavras (6): “ser jovem é arriscar-se na vida sem medo de dar errado. É viver intensamente cada dia, aproveitar o máximo, curtir os amigos, família...” (ED14). No entanto, esse sentido é perpassado pela constatação de incertezas futuras: “pra mim ser jovem é querer curtir a vida, os amigos, etc. mas ao mesmo tempo ter um certo receio de como será o futuro” (ED20).

Percebe-se a visão que se projeta do tempo presente para o futuro, indicando a ideia da preparação para algo que ainda virá e incluindo planejamentos e tomadas de decisão, em meio a incertezas. Por isso, a vivência da juventude, para esses jovens, “significa uma fase de muitas descobertas e mudanças, onde precisamos manter o equilíbrio entre as “diversões” e a responsabilidade para planejar e executar tarefas que influenciarão diretamente em nosso futuro” (AL13).

Essa necessidade de tomar decisões parece implicar responsabilidades e renúncias, gerando receios e ansiedades: “ser jovem é ter um mundo de oportunidades e escolhas, é bom e ruim, consecutivamente” (ED01).

É interessante observar que o sentido do tempo - presente e futuro -, assim como aponta Leccardi (2005), é uma construção cultural que também constitui as identidades dos sujeitos e, na contemporaneidade, as incertezas fazem parte desse processo, afetando diretamente os jovens. Essa busca pela fruição do presente, identificada pelos jovens, representaria, de acordo com a mesma autora, uma consequência dos tempos atuais que levam a um sentimento de “aproveitar os instantes” e compreender, nas incertezas, possibilidades várias, ao mesmo tempo em que o futuro gera dúvidas.

Diante dessa realidade, observam-se algumas dificuldades enfrentadas por esses jovens e que impactam na constituição das suas identidades. Uma delas se refere à rotina exigida pela formação integrada, caracterizada pela carga horária elevada e por muitas atividades escolares: “trabalhos em dobro, cobrança maior” (ED04).

Apesar de se observarem indícios de adaptação a essa rotina, também se encontram relatos que demonstram um movimento inverso no que se refere às dificuldades com os tempos do curso e de outros momentos e espaços da vida juvenil: “o IFSC já foi extremamente importante, e ainda o é; contudo, com o estresse e as pressões para o fim do curso, acredito que o IFSC se tornou um pouco estressante para mim” (ED01).

No contexto analisado, os jovens relatam dificuldades materiais, a exemplo do transporte e das distâncias a serem percorridas, que também

podem comprometer a vivência dos tempos e espaços para esses jovens, além de implicar recursos financeiros dessas famílias. A necessidade de deslocamento até o câmpus, em alguns casos, também demanda outras adaptações por parte dos jovens: “dificuldade de ficar longe da família (pai e mãe) por ter que morar mais perto do IFSC, pra facilitar a locomoção” (AL19).

A ideia de juventude é relacionada, ainda, a um processo de descoberta de si e do mundo, o qual envolve curiosidade e abertura às experiências. Compreende-se que, assim como postulam Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p.408), o jovem “se configura por um (in)constante ir sendo jovem”, atribuindo sentidos às experiências e constituindo suas identidades. Essa constituição, apesar de não se limitar à experiência escolar enquanto estudante, conforme bem explica Dayrell (2007), também a inclui. Assim, observam-se experiências e projetos, que fazem parte do currículo integrado dos cursos investigados, colaborando com o processo de formação pessoal e profissional:

Uma das experiências mais significativas foi, sem sombra de dúvidas, o Simpósio de Humanidades, foi por conta da oficina “Ética da Alimentação” que eu tive coragem de adotar a dieta vegetariana na minha vida. Outra experiência muito significativa foi o Quarta Cine, pois me ajudou muito a escolher o cinema como a área do meu futuro (ED07).

A experiência formativa, no entanto, também acarreta dificuldades aos jovens que, buscando sentidos e significados para as vivências cotidianas, por vezes não os encontram na realidade escolar e, especificamente, no contexto do currículo integrado. A falta de identificação com a área técnica do curso pode, por vezes, desencadear dificuldades no acompanhamento das atividades e até mesmo sofrimento: “As aulas no curso técnico parecem nunca acabar e talvez eu até reprove por faltas. Os professores são incríveis, mas eu não gosto da área” (ED18).

A constituição das juventudes é perpassada, ainda, pela desconsideração social quanto ao jovem, às suas percepções, opiniões e demandas, caracterizando um processo que, de acordo com Dayrell (2003), representa a negação do sujeito, de quem ele é e das suas experiências. Nas palavras dos jovens, “por sermos novos pessoas mais velhas acham que tudo que vamos falar pra dar opinião não vale a pena escutar nos deixam de lado para decidir coisas importantes” (AL04). Trata-se, pois, de um processo que apaga os jovens e suas presenças em variados espaços sociais, inclusive escolares.

Em meio às multiplicidades juvenis, contudo, é possível observar também um sentimento de valorização dos jovens e de seus saberes, conforme ilustra a fala seguinte e que ressalta, especificamente, o contexto escolar: “o IF foi uma abertura de diversas portas para meu futuro, foi onde fui capaz de construir meu próprio pensamento tendo a consciência de que tenho esse direito e sempre prezando o respeito a opiniões divergentes” (ED19).

Essa multiplicidade de identidades e sentidos, portanto, compõe a pluralidade dos jovens que também se encontram como estudantes diante dos desafios do currículo integrado.

3.2 Percepções quanto à formação integrada e os sentidos construídos pelos jovens

A ideia da construção de sentidos pelos sujeitos vai ao encontro da abordagem de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) que afirmam a necessidade das pesquisas acerca da formação de nível médio estarem centradas em seus sujeitos, compreendendo-se que é possível visualizar um deslocamento dos significados atribuídos por eles às experiências escolares na contemporaneidade, processo que se relaciona às suas identidades plurais.

Trata-se de destacar a apreensão subjetiva que os jovens estudantes têm sobre o currículo, quando este é concebido sob uma perspectiva processual, ou seja, compreendido enquanto uma construção que é vivenciada pelos sujeitos (Gimeno Sacristán, 2010).

Dentre os sentidos identificados, visualizam-se expectativas quanto à separação das formações, exemplificadas por aqueles jovens que indicam que o ingresso no curso ocorreu tendo em vista o Ensino Médio e não a formação técnica. Mas também se desenvolvem percepções diferentes relativas à integração curricular, conforme demonstra o relato abaixo:

Antes eu achava que o curso técnico integrado seria voltado mais para área de trabalho que pro ensino médio. Que todas as unidades curriculares seriam voltadas somente para o trabalho sem se importar com o indivíduo. Hoje eu vejo tudo o contrário, que o curso pensa muito no indivíduo, mas não deixa de lado o trabalho (ED08).

As percepções acerca dos objetivos formativos do currículo integrado também podem ser compreendidas a partir dos relatos dos jovens que abordam experiências vividas durante a formação. Indica-se uma frequência de referências a projetos de pesquisa e extensão, eventos científicos, acadêmicos e culturais e outras atividades que compõem a experiência escolar dos cursos aqui analisados e que se mostram significativas aos jovens. Seria possível relacionar tais atividades e experiências ao ideal da formação integral dos sujeitos e, dessa maneira, inferir que, para esses estudantes, desenvolveram-se outras percepções a respeito do processo de integração curricular.

Seria possível inferir que as atividades caracterizadas pelos estudantes como sendo significativas poderiam, potencialmente, colaborar com o projeto formativo da integração que visa à formação integral, ampla e crítica dos estudantes. No entanto, é necessário refletir de que forma aquilo que se manifesta como significativo é constituinte da formação integrada, a partir do trabalho enquanto princípio educativo e das demais dimensões do currículo - ciência, tecnologia e cultura -, além da integração das identidades plurais dos jovens.

Apesar de se compreender que a integração não diz respeito apenas a metodologias e técnicas de ensino (Araújo; Frigotto, 2015), são as experiências concretas que possibilitam a práxis, tomada como a prática que se articula com a realidade social e que se constrói e reconstrói pela teoria. Por isso é importante tomar tais atividades citadas e destacadas pelos jovens como indicativos relevantes para se pensar e repensar a organização e o desenvolvimento do currículo integrado. Contudo, mostra-se imprescindível que as ações, para além das estratégias didáticas e metodológicas, sejam

pensadas e desenvolvidas a partir dos princípios e objetivos emancipatórios do currículo integrado.

Bernardim e Silva (2016), em pesquisa com jovens de cursos EMI que estudavam no período noturno, identificaram alguns sentidos construídos por aqueles jovens acerca da formação e que dizem respeito: à inserção profissional e continuidade de estudos; a desafios maiores e, portanto, a uma melhor preparação; à formação para a vida e o trabalho; a novas formas de se comportar e enfrentar a vida e o trabalho.

É possível observar que os sentidos apontados aqui vão ao encontro dos resultados daquela pesquisa. Assim, identificou-se, mais frequentemente, a formação associada à ideia de inserção no mundo do trabalho, mesmo entre alguns jovens que indicam não ter interesse pela área técnica de formação profissional. Seja por uma compreensão anterior ao ingresso no curso, ou por uma visão que se desenvolveu por meio da vivência, muitos jovens relacionam a experiência de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio enquanto um elemento que conduz a uma profissão e ao emprego.

Um elemento importante de análise refere-se ao processo de desenvolvimento desse sentido, pelo estudante, no decorrer da vivência do curso: “O curso em si abriu minha mente para um mundo que nunca imaginei atuar, mas hoje eu sou apaixonada pela área e pretendo continuar nela” (AL07).

Essa relação, tão frequente e quase linear, entre o curso EMI e a expectativa ou, ao menos, o preparo para a atuação no mundo do trabalho, é compreensível. Retomando Ramos (2014), constata-se o aspecto instrumental sob o qual a educação, e enfaticamente, o Ensino Médio, são tomados a partir das expectativas dos sistemas produtivos. Dessa forma, constrói-se uma concepção segundo a qual a formação escolar deve estar voltada direta e exclusivamente a um interesse imediato, mais especificamente, às demandas produtivas.

Esse sentido, contudo, não deve ser analisado isolada nem mecanicamente, como poderia sugerir uma primeira leitura. É necessário, portanto, relacioná-lo ao restante das falas e dos discursos, tendo em mente que a qualificação profissional também é contexto da formação que se propõe integral.

Um outro sentido identificado pelas falas dos jovens relaciona o curso técnico integrado ao início de uma trajetória formativa, visando à verticalização, isto é, o curso visto como uma possibilidade de se integrar a um planejamento de estudos e formação escolar e profissional. É necessário, contudo, sempre retomar o ideal ético e político que fundamenta essa proposta formativa. Por isso, trata-se, na realidade, de não recair em formações unilaterais que visam apenas à formação profissional utilitarista ou ao treinamento para ingresso em cursos de nível superior (Ciavatta, 2005b).

Percebe-se, ainda, que os jovens encontram um outro sentido para a sua formação, o qual poderia ser identificado como uma ampliação de seus horizontes: “O ensino diferenciado, as oportunidades em projetos de extensão e pesquisa contribuem muito em nossa vida acadêmica e social nos abrindo muitas possibilidades” (ED15).

Acredita-se que, a partir da análise contextualizada, a ideia da ampliação dos horizontes formativos pode ser tomada como um importante indicativo a respeito do próprio horizonte que se coloca para o currículo

integrado, conforme explicam Araújo e Frigotto (2015), ao afirmar que o sentido da integração é a busca pela completude, criticando propostas formativas que se reduzam a alguma dimensão da vida humana. Assim, em seu horizonte, encontra-se a utopia da transformação da prática social concreta, ou seja, das condições de vida dos homens e de suas relações.

Outro elemento importante para a análise dos sentidos subjetivos desenvolvidos pela e durante a formação integrada relaciona-se diretamente à esfera da sociabilidade, dos tempos e espaços que, de acordo com Carrano e Dayrell (2014), auxiliam a compreender as identidades juvenis. Verifica-se a constituição de laços de afeto e da proximidade com a instituição, com as pessoas que dela fazem parte e com o próprio espaço em si e o que ele representa. Visualizam-se, então, referências à instituição escolar como “uma família” (ED18) e “minha segunda casa” (AL08).

É importante considerar que, dentre as pessoas com as quais os jovens da pesquisa afirmam passar mais tempo no seu dia a dia, destacam-se os amigos, colegas e professores (61%), família (38%) e namorado(a) (6%). Os índices sugerem, portanto, que se lance um olhar sobre a sociabilidade promovida pela experiência escolar e o que ela representa para esses jovens.

3.3 Tempos, espaços e experiências de participação

Assume-se aqui a perspectiva da materialização do currículo integrado a partir da sua construção coletiva, a qual pressupõe sujeitos ativos cujas identidades e demandas também se façam presentes nesse processo, integrando-se ao currículo. Portanto, para tratar da integração de sujeitos e conhecimentos, a participação coletiva e qualificada mostra-se uma necessidade.

A análise parte dessas premissas, buscando refletir sobre as experiências de participação, especialmente coletivas, possibilitadas aos jovens no contexto do currículo integrado que aqui se investiga.

Primeiramente, as falas indicam o reconhecimento de espaços institucionais, já existentes, que se voltariam à participação. É possível apreender das respostas uma frequência de citações a tempos e espaços de participação (a exemplo de: conselhos de classe, reuniões de turma, conversas com professores, outros servidores e com a coordenação do curso, reuniões de representantes de turma).

A partir dessas referências, observa-se que os jovens reconhecem espaços e tempos que se voltam à participação e tomada de decisões, mas também identificam oportunidades de se fazer ouvir, individual ou coletivamente, isto é, espaços institucionais de escuta.

Sem diminuir a importância de ações de escuta que possuam um caráter mais individualizado, acredita-se ser necessário enfatizar o aspecto coletivo da participação e da tomada de decisão, baseadas no diálogo, das quais depende a materialização do currículo integrado, conforme ressaltam Machado (2010) e Ciavatta (2005b). Importa, igualmente, recordar-se da proposição de Carrano e Dayrell (2014) que enxergam, na participação e no exercício democrático, uma experiência formativa.

Os conselhos de classe, instâncias mais frequentemente citadas, foram relacionados a ambos objetivos - espaço de escuta e para a tomada de decisões.

Ao mesmo tempo, observou-se o reconhecimento da não participação, ou da pouca participação por parte deles. Sobre os espaços decisórios, 16 (41%) estudantes afirmaram que não participam deles, enquanto 22 (56%) jovens disseram que não participam de espaços nos quais são discutidos temas dos seus interesses. Em contrapartida, apenas 6 (15%) estudantes responderam que nunca deram alguma opinião sobre o seu curso de EMI: “eu nunca tentei dar alguma opinião, embora sempre soube que eu poderia” (ED10).

Rodríguez (2013), demonstrando que as escolas também representam estruturas de poder, já aponta os desafios que se apresentam à participação efetiva dos sujeitos. É possível, por exemplo, considerar questões hierárquicas e de reconhecimento dos sujeitos, assim como lembra Arroyo (2012) afirmando que, historicamente, apesar de avanços, a presença dos jovens e de suas demandas, na escola e no currículo, pouco se incentivou.

Dessa forma, apesar do reconhecimento da existência das estruturas de participação, não se reconhece a importância da participação, ou não se reconhece o direito de participar, ou ainda não se compreende o funcionamento dessas estruturas.

Com relação aos dados levantados, chama a atenção a diferença entre a participação e a tomada de decisão, de um lado, e de outro, a manifestação de opiniões, esta última destacada como frequente por parte dos jovens. É possível inferir que, uma vez que se compreende a possibilidade da manifestação, não se enxerga que essa mesma manifestação deve fazer parte dos processos de participação e tomada de decisão. Ainda, é necessário refletir, institucionalmente, quanto à organização desses tempos e espaços que, talvez, não se apresente clara ou funcional aos jovens, suas identidades, culturas e demandas, ocasionando a pouca participação.

Os estudantes compreendem que a participação deles gerou, ou pode gerar, mudanças na experiência formativa, mesmo que não de imediato: “como somos a primeira turma do curso técnico integrado ao ensino médio, nossas opiniões foram atendidas e algumas mudanças ocorreram para as novas turmas” (AL13). Por outro lado, observam-se opiniões que apontam para limitações a esse processo democrático, conforme o relato que aborda as oportunidades de vivenciar os espaços institucionais de participação: “já tive sim, mas não foi muito escuta não” (AL14).

Outro aspecto enfatizado pelos jovens quanto à organização desses espaços pode sugerir a necessidade de se reverem os processos de participação coletiva e seus encaminhamentos: “já participei e as decisões são tomadas como referência os interesses dos alunos. É um espaço de ampla discussão, mas que indo mais fundo na questão, vemos que em média, 70% das ações discutidas e planejadas, não são colocadas em prática” (ED01).

No que se refere aos assuntos debatidos nesses espaços, “as decisões tomadas vão desde como serão as aulas, até o que o campus precisa” (ED08). Complementando sua explicação, o jovem ilustra mudanças que, em sua opinião, são decorrentes da participação do coletivo de estudantes: “muitas das opiniões dadas por mim e meus colegas já foram implantadas no Campus, como o espaço musical, espaço de alimentação, sala de estudo, entre outros”.

É importante destacar as falas que apontam para os resultados da participação coletiva, os quais, conforme o relato anterior, também se mostram relacionados às identidades juvenis e ao contexto material no qual os jovens se

inserir, que demanda organização de tempos e espaços para as atividades cotidianas, pessoais e escolares.

As falas também apontam para sugestões e demandas que, no entendimento dos estudantes, não foram atendidas institucionalmente. Tais colocações abrangem necessidades de melhorias ou reparos na infraestrutura física, como salas de aula e a cantina, além de aspectos da organização metodológica do curso (metodologia de ensino, horários das aulas, trabalhos): “tivemos bioquímica sem ter uma química orgânica e isso nos afetou bastante, e todo semestre eu mesma falei pro coordenador ‘nos avise com antecedência as aulas extras ou reposições’, mas não, sempre foi deixado pra em cima da hora” (AL14).

Para além da sequência lógica mencionada pelo jovem, é possível inferir que tal proposição já sugere a falta de integração curricular. Sabendo-se que o relato se refere à área profissional de alimentos, indica-se a falta de uma visão mais abrangente da formação, para a qual a integração dos conhecimentos é necessária, mas sempre tendo em vista que eles não têm fins em si mesmos e servem ao objetivo maior da formação ampla desses jovens (Ramos, 2008), dentro do contexto da integração com a formação técnica.

Ainda é importante retomar a reclamação do jovem quanto às aulas extras e à falta de organização para a sua realização, uma vez que isso impacta para os jovens não apenas enquanto estudantes, mas nos demais papéis que eles desenvolvem enquanto sujeitos sociais (Dayrell, 2003).

Além disso, solicitações acerca da organização e do desenvolvimento de atividades foram destacadas: “festivais de música, shows de talento e etc. É necessário que haja incentivo da arte, da cultura” (AL11). O estudante explica, no entanto, que não foi atendido pela instituição.

Novamente, observa-se que as demandas se relacionam diretamente às identidades juvenis e àquilo que, entre outros elementos, também faz sentido aos jovens na experiência escolar e formativa, conforme apontam Carrano e Dayrell (2014) e os seus entendimentos acerca das dimensões para se apreender a condição dos estudantes enquanto jovens.

Acredita-se que os dados levantados a respeito da participação dos jovens apontam para demandas relevantes a eles e à própria instituição, e é interessante observar, de acordo com os relatos, que já se percebem mudanças consequentes dessa participação. Contudo, não se podem perder de vista os propósitos dos cursos integrados.

Dessa maneira, no que se refere aos espaços de participação e discussão tendo em vista a materialização do currículo integrado, a partir das falas e dos relatos dos jovens, sugere-se um olhar atento para tornar, nessas discussões, os objetivos dos cursos integrados mais claros e presentes, a fim de que eles possam direcionar as reflexões e decisões do coletivo a respeito das estratégias para a integração, bem como reafirmar o compromisso ético e político dessa formação.

4. Considerações finais

Neste artigo, que se originou a partir do recorte de uma pesquisa aplicada, buscou-se discutir os sentidos e as percepções desenvolvidos pelos jovens que se inserem no contexto de cursos de EMI, os quais possuem historicidade e especificidade formativa. Para isso, foi necessário compreender

o perfil do público participante da pesquisa, o que direcionou a análise para a categoria das juventudes a qual, no entanto, não se sobrepõe às singularidades dos sujeitos.

Assumiu-se a concepção processual de currículo, a qual demonstra que, para além da seleção e hierarquização de conteúdos e da organização de tempos, espaços e rotinas escolares, o currículo é percebido em seu desenvolvimento. Dessa maneira, é possível afirmar que o currículo, mais do que definido, é vivenciado pelos sujeitos, que o apreendem, questionam, recontextualizam e ressignificam. Por isso, ele é vivo. E por isso é necessário que os sujeitos o reconheçam e nele, se reconheçam. Assim, procurou-se verificar também de que maneira esses jovens participam da construção do currículo dos cursos de EMI.

No que se refere ao perfil dos participantes, cabe destacar que a quase totalidade é composta por jovens estudantes que ainda não ingressaram no mundo do trabalho. Essa realidade pode diferir significativamente se comparada a outros contextos socioeconômicos. No entanto, assim como os demais jovens em contextos diversos, vivenciam outros papéis sociais, incluindo o de estudante, e trazem para o currículo tais vivências, com dificuldades materiais e vulnerabilidades, expectativas e demandas. As próprias experiências escolares, sob o currículo integrado, geram novas expectativas e demandas ao próprio currículo, em meio a alegrias e conquistas, mas também pressões e sofrimentos dos estudantes.

Os jovens investigados ora tentam aproveitar o presente e as oportunidades (que, às vezes, são poucas e restritas ao ambiente escolar), ora preocupam-se com o futuro e as incertezas próprias da contemporaneidade. Enxergam-se valorizados em alguns espaços, mas em outros percebem que suas vozes continuam sem ser ouvidas.

São esses jovens, múltiplos em suas identidades e formas de perceber a sua própria juventude e as experiências que vivenciam, que se inserem no contexto dos cursos de EMI investigados. O enfoque dado aos sujeitos do currículo justifica a busca por compreender de que maneira as suas pluralidades integram-se às dimensões plurais do próprio currículo integrado - trabalho, ciência, cultura e tecnologia, bem como os sentidos que se desenvolvem nesse processo.

Os sentidos da integração constroem-se de formas variadas e dependem também das expectativas dos jovens a esse respeito. Observam-se, portanto, compreensões acerca do EMI relacionadas à possibilidade de inserção no mundo do trabalho ou de continuidade de estudos em áreas correlatas, ao mesmo tempo em que se manifestam quanto à ampliação de horizontes proporcionada pela formação integrada. Algumas experiências vivenciadas durante o curso ganham destaque nas falas dos jovens, muitas vezes relacionadas a oportunidades de construção e troca de conhecimentos, de interação com outras pessoas, além de impactos na constituição da própria identidade dos jovens.

Visualizam-se, dessa maneira, as identidades juvenis em diálogo com o currículo. E é partir dessa perspectiva dialógica que se compreende a necessidade da participação dos estudantes em espaços decisórios como estratégia para a materialização do currículo integrado, a partir da integração de sujeitos e de conhecimentos.

A pesquisa pode demonstrar que os estudantes reconhecem a existência de espaços de participação e tomada de decisão coletivas mas, ao mesmo tempo, indicam que participam pouco. Entre os assuntos debatidos nesses espaços, compreende-se que alguns se originam de demandas que têm relação com as identidades juvenis, a exemplo de espaços para vivências culturais e maior sociabilidade. Tratam-se, também, de aspectos relativos à organização dos cursos e que podem indicar a falta de integração curricular.

Diante dos dados, acredita-se que muitas demandas diretamente relacionadas à natureza da formação integrada e àquilo que faz sentido aos jovens ainda não se mostram como pautas frequentes de discussão nesses espaços. Por isso, compreende-se que é necessário, em um esforço coletivo, que os sujeitos do currículo, inclusive os estudantes, tenham consciência dos objetivos da formação integrada a fim de que as discussões e decisões coletivas estejam pautadas tendo em vista o compromisso ético-político da integração.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a construção de um currículo integrado é desafiadora e exige de seus sujeitos reflexões acerca de concepções e sentidos historicamente estabelecidos como verdadeiros e inquestionáveis. Tradicionalmente, o sistema escolar formal não desenvolve ações ou projetos integrados e assim, muitos daqueles que, hoje, se inserem no contexto da EPT, no qual se propõe o currículo integrado, não foram formados dessa maneira. Por isso, corrobora-se com a necessidade de uma mudança de postura frente aos conhecimentos, à organização curricular e à participação dos sujeitos que vivenciam o currículo integrado.

A partir dos resultados obtidos, portanto, a pesquisa tem continuidade, encaminhando-se para propor estratégias que se voltem à qualificação da participação dos jovens na construção dos currículos dos cursos de EMI, sendo tomadas como iniciativas pedagógicas e políticas que visam à emancipação e criticidade dos sujeitos.

Referências

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61 - 80, Natal, maio/ ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 03 mai. 2024.

ARROYO, Miguel González. **A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações?** Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 19 fev. 2018. Palestra. 2018.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, n.1, v.32, jan./ mar. 2016. Belo Horizonte: 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000100211&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. **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**. Brasília, DF, jul. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**. Brasília: ago. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/juventude-e-ensino-medio-sujeitos-e-curriculos-em-dialogo/> Acesso em: 17 dez. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n.3, 2005a. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez(org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40 - 52, set./ dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BURMESTER, A.C.; PASQUALLI, R. *Tempos e espaços do currículo nos cursos técnicos integrados ao ensino médio*.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.*

GIMENO SACRISTAN, José. O que significa o currículo? *In: GIMENO SACRISTAN, José(org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2010.

GIMENO SACRISTAN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.*

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35 - 57, nov. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades***. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades***. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./ dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 17 dez. 2023.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 17 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades***. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceitualização à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a.11, v. 19, n. 39, p.15 - 29, jan./ jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.

BURMESTER, A.C.; PASQUALLI, R. *Tempos e espaços do currículo nos cursos técnicos integrados ao ensino médio*.

116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínéz. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: princípios ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403 - 417, abr. - jun. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400201&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 mai. 2024.

STOSKI, Patricia; GELBCKE, Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de (orgs.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

Enviado em: 15/06/2020

| Aprovado em:26/03/2022

