



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**MÔNICA SOUZA MOREIRA**

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS INTEGRADOS E AS  
TECNOLOGIAS: O PROPOSTO E O VIVIDO NO CURSO DE  
INFORMÁTICA DO IFBA *CAMPUS* DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Salvador  
2018

**MÔNICA SOUZA MOREIRA**

**OS CURRÍCULOS DOS CURSOS INTEGRADOS E AS  
TECNOLOGIAS: O PROPOSTO E O VIVIDO NO CURSO DE  
INFORMÁTICA DO IFBA *CAMPUS* DE VITÓRIA DA CONQUISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa 4: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Valda Souza Sales

Salvador  
2018

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

S729o

Souza Moreira, Mônica

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS INTEGRADOS E AS  
TECNOLOGIAS: O PROPOSTO E O VIVIDO NO CURSO DE  
INFORMÁTICA DO IFBA CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA /  
Mônica Souza Moreira.-- Salvador, 2018.

157 fls : il.

Orientador(a): Mary Valda Souza Sales.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da  
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2018.

1.Currículo. 2.Cursos Integrados. 3.Educação Profissional.  
4.Tecnologia.


CDD: 370


## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **OS CURRÍCULOS DOS CURSOS INTEGRADOS E AS TECNOLOGIAS: O PROPOSTO E O VIVIDO NO CURSO DE INFORMÁTICA DO IFBA**


**MÔNICA SOUZA MOREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 05 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dr. Claudio Reynaldo Barbosa de Souza  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA  
Doutorado em Difusão do Conhecimento  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Prof. Dr. Arnaldo Soares de Lima Júnior  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À

Deus, por ter me possibilitado esse caminhar.

Marineuza, mãe amada, por ter me ensinado a amar, a arte do bem viver e a sorrir.

Edvaldo, pai amado, por ter me ensinado a trabalhar e a conquistar o mundo.

Michele, meu maior tesouro, por ser a pessoa que me compreende e me faz viver o verdadeiro sentido de amar ao próximo como a si mesmo.

## AGRADECIMENTOS

Quanto tempo custa um sonho? Ah, dissertação... muitos anos e muitas horas. Tempo que muitas vezes não se tem e dinâmica que muitas vezes não se entende...

Que grata a satisfação de sentir o peso da dissertação impressa em minhas mãos e de perceber que ali tem muito mais que papel... tem suor, tem energia, tem amor, tem fé, tem empenho, tem busca, tem compromisso, tem tanta coisa!

O agradecimento aparenta algo tão simples em meio ao que realmente foi vivido... não sou capaz de manifestar toda minha gratidão em palavras, mas como é de praxe que se faça e que se faça de tal forma que consiga arrancar algumas lágrimas de quem se atreva a ler (risos), vamos lá...

Tentarei agradecer, posto que entendo a gratidão como condição (aquele que é grato) e revela isso em seus atos, assim acredito que percebem por minhas atitudes o quanto agradeço à Deus por tê-los em minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, minha fé em ti é tão grande que vai além de mim.

Agradeço à minha mãe, que esteve comigo em todo esse processo, essa vitória também é sua. Ao meu pai que fez de tudo para colaborar nesse processo, sua ajuda é fundamental. Ao meu amor mais lindo, minha Riman, obrigada por me entender.

À minha pró, Mary Valda Souza Sales, por me receber, abrir seus braços e acreditar em mim. Deus providenciou os caminhos para nos encontrarmos, que linda você é! Por dentro e por fora, sou grata por tudo.

À Márcia pelos olhos atentos e mãos extras com as quais posso contar sempre. Obrigada por todo incentivo e amizade sincera (18 anos de caminhada compartilhando cada conquista).

À Cristiana que abriu a porta de sua casa para mim, você é um lindo presente que Salvador me deu.

À Jeilza e Sonia vocês deram-me o alimento que precisava: a amizade e todos os frutos que ela nos oferece: oração, paz e tranquilidade!

Aos familiares, pelo apoio e compreensão nos momentos em que mesmo estando presente, estive ausente e estando ausente me fiz presente.

À banca, Professores Arnaud Soares de Lima Júnior, Cláudio Reynaldo Barbosa de Souza e Célia Tanajura Machado pelo trabalho dispensado na leitura e análise destas tantas linhas. Que tenham sempre muita saúde e que a vida lhes corresponda com o mesmo cuidado como o que estão tendo comigo.

Ao IFBA para mim é hoje um lugar que me faz acreditar que é possível continuar a fazer grandes coisas pela Educação. O destino me reservou o lugar certo para estar.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, aos que torceram por mim e aos que torceram mais ainda... não esquecerei as palavras e os atos de incentivo. Contem comigo sempre!

Aos discentes da Licenciatura em Química, com os quais ressignifico cotidianamente os sentidos da prática pedagógica.

À Jackson Reis, quem primeiro me impulsionou nos caminhos da pesquisa, exemplo de profissional e pessoa. Serei sempre grata pela confiança que deposita em mim.

Aos professores, funcionários, colegas e amigos do PPGEduC e Fortec, que estiveram comigo na caminhada: meu muito obrigada pelas construções! Em especial os momentos de *companhia* e *confraternização*.

Principalmente agradeço aos professores Emanuel Nonato e Obdália Ferraz (docentes da linha 4), à Secretaria acadêmica nas pessoas de Sonia e Aline que minimizaram o peso da distância passando por telefone informações importantes, aos colegas da Turma de 2016, entre eles às companheiras dessa jornada do mestrado: Ana Paula (grande parceira e confidente) e Osimara (sorriso alegre que nos anima) e aos companheiros da família Fortec, entre eles uma abraço especial à Andréa e Diego.

Por último, mas não menos importante: agradeço à Yve pela doce companhia. Agora entendo porque abandonou a co-autoria no meio do processo... Disse preferir brincar e esticar a barriguinha no sofá, segundo ela a vida acadêmica é muito cansativa, prefere se cansar de outra forma: latindo e correndo.

- Então, o que você quer? Mudar a humanidade?*
- Não, alguma coisa mais modesta: que a humanidade se transforme, como ela mesma já fez duas ou três vezes.*

*Cornelius Castoriadis*

MOREIRA, Mônica Souza. Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA *campus* de Vitória da Conquista. 157f. 2018. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação e Contemporaneidade (DEDC/UNEB), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

Aludindo ao caminho e à construção do caminho que se percorre no itinerário da vida, bem como ao diálogo entre a teoria e a prática é que se alicerça o presente trabalho investigativo, o qual versa sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto do currículo proposto e vivido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que toma por base um Estudo de Caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), especificamente no *campus* de Vitória da Conquista e o Curso Técnico em Informática Integrado. Justifica-se a importância da pesquisa por ser uma oportunidade de abordar o currículo e as possibilidades que permeiam as demandas propositivas das TIC, bem como as implicações dessa relação no estabelecimento e/ou conformação do processo formativo dos discentes, fomentando o entrelaçamento dos aspectos que emergem do contexto social vigente, que refletem uma sociedade envolvida por tecnologia, Internet e mídias, destarte pode-se buscar conceber práticas curriculares/educativas que coadunem com essas questões. A realização de uma pesquisa cujo objetivo geral foi analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso, representa uma oportunidade de avanço de uma maneira geral para as práticas curriculares no *lócus* da pesquisa. Foram ainda objetivos específicos: Identificar as premissas orientadoras do currículo para o trabalho educativo/formativo com as TIC no projeto do curso; verificar de que maneira as TIC são evidenciadas no currículo e nas práticas curriculares do curso; bem como, verificar, a partir dos sujeitos do currículo, as relações existentes entre TIC e currículo na efetivação do que é instituído na formação do curso. Usou-se como instrumentos de coleta de dados o questionário misto eletrônico aplicado a docentes, o questionário misto convencional aplicado aos discentes, o levantamento documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Informática integrado e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA e a observação das aulas registrada em diário de campo. Os dados coletados foram analisados por meio da triangulação, organizada em categorias. Entre outras conclusões foi possível depreender que há subutilização das TIC e necessidade de formação dos docentes para ampliação do potencial da tecnologia na formação dos estudantes, bem como, a ampliação da estrutura e acesso às TIC e reformulação do currículo dos cursos integrados.

Palavras-chave: Currículo. Cursos Integrados. Educação Profissional. Tecnologia.

MOREIRA, Mônica Souza. Los currículos de los cursos integrados y las tecnologías: lo propuesto y lo vivido en el curso de Informática del IFBA campus de Vitória da Conquista. 157pp. 2018. Disertación (Maestría) – Máster en Educación y Contemporaneidad (DEDC/UNEB), Departamento de Educación, Universidad del Estado da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMEN

Aludiendo al camino y a la construcción del camino que se recorre en el itinerario de la vida, además al diálogo entre la teoría y la práctica se cimienta el presente trabajo investigativo, lo cual habla sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en contexto del currículo propuesto y vivido. Se trata de una investigación cualitativa, basada en un Estudio de Caso en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahia (IFBA), específicamente en el *campus* de Vitória da Conquista y el Curso Técnico en Informática Integrado. Se justifica la importancia de la investigación por ser una oportunidad de abordar el currículo y las posibilidades que permean las demandas propositivas de las TIC, además de las implicaciones de esa relación en el establecimiento y/o conformación de proceso formativo de los alumnos, fomentando el entrecruce de los aspectos que emergen del contexto social vigente, que reflejen una sociedad involucrada por tecnología, Internet e medios de comunicación, así se puede buscar concebir prácticas curriculares/educativas coherentes con esas cuestiones. La realización de una investigación cuyo objetivo general fue analizar la relación entre el currículo y las TIC en el proceso de formación de los estudiantes del curso integrado de IFBA de Vitória da Conquista/Ba partiendo de lo que es propuesto y lo que es vivido en el curso, representa una oportunidad de avance de una manera general para las prácticas curriculares en el *locus* de la investigación. Fueron aún objetivos específicos: Identificar las premisas orientadoras del currículo para el trabajo educativo/formativo con las TIC en el proyecto del curso; verificar de qué manera las TIC son evidenciadas en el currículo y en las prácticas curriculares del curso; además verificar, según los sujetos del currículo, las relaciones existentes entre TIC y currículo en la efectución de lo que es instituido en la formación del curso. Se usó como instrumentos de recolección de datos el cuestionario misto electrónico aplicado a docentes, el cuestionario misto convencional aplicado a los alumnos, el levantamiento documental del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de Informática integrado y el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) de IFBA y la observación de las clases registrada en notas de campo. Los datos recolectados fueron analizados por medio de triangulación, organizada en categorías. Entre otras conclusiones fue posible inferir que hay subutilización de las TIC y necesidad de formación de los docentes para ampliación del potencial de la tecnología en la formación de los estudiantes, así como, la ampliación de la estructura y acceso a las TIC y reformulación del currículo de los cursos integrados

Palabras clave: Currículo. Cursos Integrados. Educación Profesional. Tecnología.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da pesquisa .....	25
<b>Figura 2</b> – IFBA em Rede .....	29
<b>Figura 3</b> – Dispositivos de coleta de dados .....	39
<b>Figura 4</b> – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento .....	58
<b>Figura 5</b> – Categorização das Teorias do Currículo .....	59
<b>Figura 6</b> – Distribuição de atribuições curriculares .....	60
<b>Figura 7</b> – Trechos do Diário de Campo.....	91
<b>Figura 8</b> – Lousa Digital.....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Faixa etária da Turma 4111 .....	97
<b>Gráfico 2</b> – Faixa etária da Turma 4121 .....	98
<b>Gráfico 3</b> – Faixa etária da Turma 4141 .....	98
<b>Gráfico 4</b> – Discentes que conhecem os documentos .....	100
<b>Gráfico 5</b> – Docentes que conhecem os documentos .....	101
<b>Gráfico 6</b> – Conhecem o Perfil de formação.....	102
<b>Gráfico 7</b> – Recursos tecnológicos utilizados pelos discentes .....	113
<b>Gráfico 8</b> – Locais da utilização dos recursos pelos discentes.....	114
<b>Gráfico 9</b> – Contribuição das TIC para os processos de ensino e de aprendizagem .....	114
<b>Gráfico 10</b> – Recursos utilizados pelos discentes em seu processo educativo.....	115
<b>Gráfico 11</b> – Os recursos tecnológicos nas aulas .....	116
<b>Gráfico 12</b> – Frequência na inserção das tecnologias nas aulas .....	117

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Mudança na nomenclatura do IFBA de 1909 até 2009.....	28
<b>Quadro 2</b> – Componentes curriculares de atuação dos docentes .....	36
<b>Quadro 3</b> – Identificação dos docentes sujeitos da pesquisa .....	37
<b>Quadro 4</b> – Identificação das turmas do curso .....	38
<b>Quadro 5</b> – Período de Observações das Aulas .....	42
<b>Quadro 6</b> – Locais das aulas (momentos formativos) .....	42
<b>Quadro 7</b> – Atuação dos docentes no curso .....	45
<b>Quadro 8</b> – Dispositivos de coleta de dados .....	47
<b>Quadro 9</b> – Aspectos da formação dos trabalhadores ao longo da história .....	81
<b>Quadro 10</b> – Categorias de análise .....	95
<b>Quadro 11</b> – Recursos e TIC utilizadas.....	116

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Alunos matriculados no curso Integrado de Informática em 2018 .....	34
<b>Tabela 2</b> – Aplicação dos questionários discentes .....	86
<b>Tabela 3</b> – Premissas orientadoras estabelecidas no objetivo geral do curso.....	104
<b>Tabela 4</b> – Pressupostos pedagógicos presentes no PPI.....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDNC	Coordenação do Núcleo Comum
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CII	Curso de Informática Integrado
CORES	Coordenação de Registros Escolares
COTEP	Coordenação Técnico-Pedagógica
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Técnica
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETS	Escola Técnica de Salvador
HST	Higiene, Saúde do Trabalhador
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NSE	Nova Sociologia da Educação
NEE	Necessidades Educativas Específicas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SMS	Segurança do Trabalho, Meio Ambiente e Saúde

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCDI	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO</b> .....	18
<b>2 O TRILHAR DA PESQUISA: A METODOLOGIA</b> .....	25
2.1 O CAMPO: DA ESCOLA DE ARTÍFICES AOS INSTITUTOS DE TECNOLOGIA .....	27
<b>2.1.1 As interseções da rede: o <i>campus</i> de Vitória da Conquista</b> .....	30
2.2 O <i>lócus</i> : Curso Técnico em Informática Integrado .....	32
2.3 O DESENHO METODOLÓGICO: UM ESTUDO DE CASO DESCRITIVO .....	34
<b>2.3.1 Os partícipes da pesquisa: os docentes e os discentes</b> .....	35
<b>2.3.2 Os dispositivos de coleta e acesso aos dados</b> .....	39
<b>3 FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO E TECNOLOGIAS</b> .....	49
3.1 CURRÍCULO: A POLISSEMIA .....	54
3.2 TECNOLOGIAS E TIC: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA .....	62
<b>3.3.1 Formação humana e integrada: perspectivas contemporâneas</b> .....	72
<b>4 DO TECER AO TECIDO: A FORMAÇÃO INSTITUÍDA E O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS</b> .....	80
4.1 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO .....	80
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	86
<b>5.1 OS INSTRUMENTOS DE ACESSO E COLETA DE DADOS: CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	86
5.2 ENTRE AS INTERSEÇÕES DO CAMINHO: A TRIANGULAÇÃO .....	95
<b>5.2.1 Pelos vieses do currículo proposto</b> .....	100
<b>5.2.2 Olhar sobre as práticas curriculares</b> .....	109
<b>5.2.3 Traços do vivido</b> .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Docente</b> .....	140

<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento do Menor .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de Observação .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário para os docentes.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário para os discentes .....</b>	<b>153</b>

## 1 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

Iniciamos esse texto lembrando o diálogo entre Paulo Freire e Myles Horton presente no livro “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social”, de maneira crítica apresentaram suas formas de enxergar, entender e agir no mundo, cada um com seu itinerário de vida trilhou caminhos em prol da mudança e da cidadania, falando com leveza sobre formação humana e agir profissional, ao mesmo tempo em que assumiam o teor de seriedade que uma discussão dessa natureza exige. Foram capazes de falar em liberdade, das fragilidades e mazelas da sociedade que oprime e explora os menos favorecidos.

Na obra citada, há a preocupação em conciliar no diálogo a prática e a teoria na busca por tecer um fio impregnado pelo conhecimento crítico da realidade analisada. Acenam que nós, sujeitos da história, também não devemos passar despercebidamente pelos processos sociais, políticos e educacionais que se apresentam. Trata-se de assumirmos o lugar da voz que vive e vê, e que vivendo sua trajetória, também vive e constrói processos educativos tanto os seus como os de outros, permeados de criticidade, que deve ser a característica da nossa fala – escrita.

O conhecimento científico crítico é esse que não apenas perpassa pela acomodação do já produzido por tantos mestres, doutores e pensadores, mas aquele que ressignificado em novos contextos, se revela como possibilidade de construção.

É o que pretendemos aqui, fazendo uma alusão entre o caminho e a construção do caminho, com o nosso próprio caminhar pedagógico e a construção das práticas, estas que se revelam na realidade que temos e nos propomos a estudar.

O estilo de escrita que assumiremos terá a característica de diálogo e quando utilizamos nessa fala de introdução a primeira pessoa do singular, pretendemos destacar especificamente as vivências da mestranda. As análises e reflexões buscarão se apresentar como conhecimento sistematizado a partir da teoria e da prática acompanhadas de perto e tomadas como grandes dimensões da formação humana; assumimos essa postura por uma identificação com a abordagem

qualitativa, dialética e crítica que ao mesmo tempo não poderá se desprender da maneira como buscamos compreender os sujeitos partícipes.

Nesse caminhar, a pesquisa que ora apresentamos versa sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto do currículo proposto e vivido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), especificamente no *campus* de Vitória da Conquista e o Curso Técnico em Informática Integrado. O tema de pesquisa reflete em sua essência, minhas andanças em Educação<sup>1</sup> ao longo dos anos, principalmente as vivências com as TIC que foram, pouco a pouco, desveladas pelo currículo das instituições de ensino por onde passei. Trata-se de uma pesquisa que toma por base um Estudo de Caso e para tanto firmamos nosso pé no IFBA/Vitória da Conquista, visto que corresponde ao chão e espaço da minha atuação profissional e que se constitui no campo da pesquisa.

A minha jornada profissional em Educação começou há dezoito anos e muitos foram os dilemas que circundaram essa trajetória, hoje posso afirmar que todas as experiências vividas me possibilitaram perceber o cenário de desafios envolvido na realização de um trabalho pedagógico que pudesse corresponder aos dilemas de uma realidade educativa contemporânea.

Tal contexto começou a se construir na última década do século XX, período que coincide com o início da minha aproximação com a Educação por meio do Curso Técnico em Magistério e, posteriormente, ao adentrar a graduação em Pedagogia e, iniciar simultaneamente a atuação profissional.

Nesse período, ano 2000, comecei a trabalhar com Informática Educacional e um novo horizonte de possibilidades se descortinou, *softwares* com seus recursos multimídia, sons e imagens num conjunto que colaborava para o envolvimento do aluno com a aprendizagem, por isso investi grande parte do meu interesse em ler e participar em discussões que envolvessem a relação das tecnologias com os processos de ensino e de aprendizagem, tanto me marcou essa relação que no trabalho como educadora, percebendo o potencial que a tecnologia poderia alcançar em contextos educativos, elas sempre estiveram em minha atuação, tanto que a temática das tecnologias se apresenta novamente no Mestrado.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos na maioria das vezes a aceção da palavra em maiúscula, como substantivo próprio, dado o campo de estudo da presente pesquisa. Nas citações, mantivemos como no original, bem como, quando relacionada entre outras palavras/campos.

Aos poucos meu caminhar foi tomando novas rotas e direções... Adentrei a docência, posteriormente assumi a função de coordenadora pedagógica, durante muitos anos foi surgindo e se constituindo o interesse pelo estudo de novas propostas curriculares das instituições onde estive visando o estabelecimento do trabalho pedagógico também por meio das tecnologias.

Para algumas das inquietações que tinha frente ao entrelaçamento das discussões sobre currículo e tecnologia, encontrei ressonância, na condição de aluna especial, no componente curricular de Educação, Currículo e Processos Tecnológicos vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Depois, ao fazer parte do Programa de Pós-Graduação, a centelha da colaboração para o movimento da reflexão se tornou ainda mais real.

Apresentamos essas sistematizações na presente investigação que traz como título “Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA *campus* de Vitória da Conquista”, trata-se de uma oportunidade de abordar o currículo e as possibilidades que permeiam o potencial propositivo das TIC, bem como as implicações dessa relação no estabelecimento e/ou conformação do processo formativo dos discentes matriculados no referido curso.

Ao tratarmos das proposições para tecitura do currículo dos cursos integrados, fizemos o recorte de uma realidade específica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mais precisamente o *campus* de Vitória da Conquista, cidade onde resido desde 1991 e realizei praticamente todas as etapas de minha formação. Além disso, também é a cidade em que atuei ao longo de toda minha trajetória profissional.

Como dissemos anteriormente, o IFBA se converteu no campo de minha atuação profissional e desde 2013 sou docente da área de Pedagogia e também atuei na função<sup>2</sup> de chefia à frente da Coordenação do Núcleo Comum (CDNC), setor que apresenta certa semelhança com os departamentos nas universidades.

Sobre o IFBA, a preocupação com os cursos integrados advém da característica desse tipo de formação que propõe a integração do Ensino Médio (EM) ao técnico, que pressupõe o desenvolvimento pleno do educando, preparo

---

<sup>2</sup> Esclarecemos que essa função não corresponde a de coordenação pedagógica, mas a de uma chefia de setor, esse com mais de 50 servidores lotados.

para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o que preconiza a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em vigor. A mesma lei, ao tratar do EM, destaca uma proposta que tem como finalidade atender a educação tecnológica básica envolvendo a compreensão dos fundamentos e princípios de seus fenômenos.

Tendo em vista os movimentos de mudanças, devemos pensar na possibilidade de realização de um trabalho pedagógico que se implementa na medida em que colabora e articula as ações para que se desenvolvam de maneira mais situada com as questões de seu tempo (nesse caso: acessibilidade, conectividade, design, hipertextualidade, inclusão, interdisciplinaridade e interfaces). Assim, as TIC se constituem na possibilidade de entrelaçamento dos aspectos que emergem do contexto social vigente, que refletem uma sociedade envolvida por tecnologia, Internet e mídias. Podemos buscar conceber práticas curriculares/educativas que coadunem com essas questões.

Dessa forma, esta pesquisa que aborda o currículo e as TIC busca propiciar uma compreensão da realidade educativa em questão, tendo em vista os objetivos das dissertações e teses vinculadas ao PPGEduc, que aliam as demandas da Educação e da Contemporaneidade, e de forma mais específica, às da linha de pesquisa em Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, em que se dá a aderência desse estudo.

Assim, constituímos o nosso objeto de pesquisa: as TIC no currículo do curso de Informática integrado do IFBA/Vitória da Conquista.

Realizar uma pesquisa que possa sistematizar e analisar o que está sendo feito em relação às proposições das TIC para implementação do currículo, representa uma oportunidade de avanço de uma maneira geral para as práticas curriculares no IFBA, principalmente no *campus* de Vitória da Conquista.

Nesse sentido, a nossa questão problema está pautada na seguinte pergunta: *como é vivenciada a relação entre currículo e TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA campus de Vitória da Conquista?*

O propósito deste estudo, baseado em um aporte qualitativo-dialético, tem como objetivo geral:

- Analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso.

E como objetivos específicos, elencamos:

- Identificar as premissas orientadoras do currículo para o trabalho educativo/formativo com as TIC no projeto do curso de Informática do IFBA *campus* Vitória da Conquista;

- Verificar de que maneira as TIC são evidenciadas no currículo e nas práticas curriculares do curso integrado de Informática do IFBA *campus* Vitória da Conquista;

- Verificar a partir dos sujeitos do currículo, as relações existentes entre TIC e currículo na efetivação do que é instituído na formação do curso integrado de Informática.

O texto está organizado em seis seções, distribuídas da seguinte forma: a introdução, intitulada *É caminhando que se faz o caminho*, na qual encontramos o itinerário de constituição da pesquisa, da pesquisadora na constituição do objeto de estudo, a justificativa, a problemática e os objetivos. Na continuidade temos *O trilhar da pesquisa: a metodologia*, apresentamos a escolha por uma abordagem qualitativa, dialética, na qual se optou pelo Estudo de Caso Descritivo, utilizando-se como instrumentos para a pesquisa de campo: a observação, os questionários mistos e a análise documental; a análise dos dados pautou-se na triangulação.

*Formação Humana, Currículo e Tecnologias*: trata-se do texto organizado com intuito de elencar compreensões sobre Educação, currículo e tecnologia, bem como a relação entre ambas no processo de formação humana.

O currículo vai além do documento, ele se relaciona e se materializa na prática, a partir das perspectivas de Goodson (1995) e de Silva (2015), é a síntese da prática pedagógica e desvela a práxis como a ação humana de transformar e construir novos contextos e realidades que inter-relacionam as pessoas, as comunidades e a cultura. Portanto, optou-se por uma compreensão do currículo como uma construção social a qual reflete sobre as tradições e mantém diálogo com a epistemologia no movimento dos diferentes grupos sociais.

Entenderemos a Tecnologia a partir dos processos que envolvem a dinâmica do fazer humano e do fazer pedagógico por meio das TIC. A partir do arcabouço

contemporâneo que nos ajudará a compreender as dimensões do currículo e dos entrelaçamentos das TIC na proposta de formação pesquisada.

Em *Do tecer ao tecido: a formação instituída e o currículo dos cursos integrados* apontamos as diretrizes de análise que toma por base o currículo proposto por meio dos documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Informática e sua relação com o currículo vivido, aquele que corresponde ao trabalho transposto na prática docente e que poderá refletir as diretrizes curriculares propostas ou se distanciar delas.

Já na seção cinco temos a *Análise dos Dados* pauta-se no procedimento de triangulação o qual foi desenvolvido a partir das seguintes categorias de análises: Proposições formativas em relação às TIC: o currículo proposto; O currículo vivido: evidências da inserção e uso das TIC nas práticas curriculares (Evidências planejadas/pensadas; Evidências não planejadas e praticadas; Lembranças pedagógicas; Indicações didáticas e técnicas; Menções tecnológicas) e Currículo e TIC: do proposto ao vivido no cotidiano da formação. Por fim, as *Considerações Finais*.

Este trabalho constitui-se em uma análise que contribui para as práticas curriculares do IFBA no contexto da Contemporaneidade, visto que a pesquisa busca um entrelaçamento entre as TIC e o trabalho pedagógico estabelecido em um curso de nível médio integrado, assim como as diretrizes orientadoras da própria instituição para o trabalho com as referidas TIC.

Tal convergência nos permitiu perceber a situação pedagógica capaz de adequar-se, ou mesmo atender às questões que emergem do atual contexto no qual os nossos alunos estão inseridos, visto que a tecnologia está marcadamente presente em todos os lugares e de forma acentuada no nosso dia-a-dia, e por isso, é importante que ela não se distancie dos processos formativos.

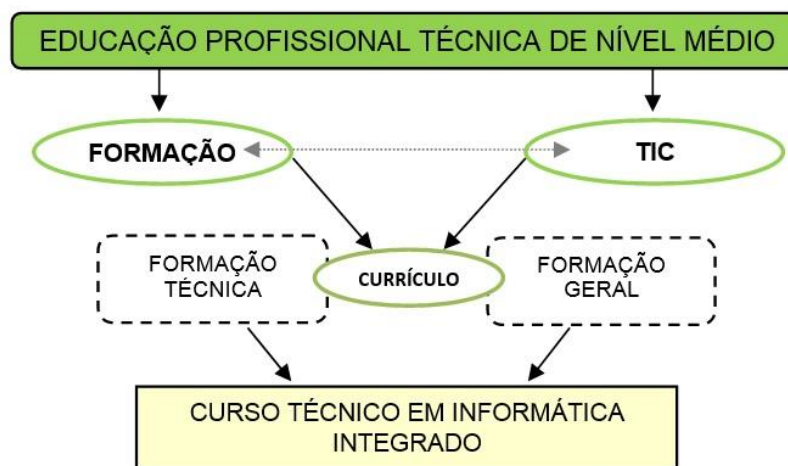
Uma análise minuciosa, tanto do ponto de vista da observação das práticas e da aplicação dos questionários, quanto da leitura dos documentos orientadores do trabalho pedagógico no IFBA e da triangulação dos dados levantados, nos evidenciou achados importantes que compartilhados em meio acadêmico e pedagógico nos faz avançar em um campo tão povoado de dificuldades ao longo da história que é o do currículo.

Realizamos análises que são próprias das pesquisas de natureza qualitativa e nossas compreensões, bem como as proposições se constituem a partir da realidade particular dos cursos integrados ofertados pelos Institutos Federais o que poderá ser útil no trilhar e construir de novos caminhos.

## 2 O TRILHAR DA PESQUISA: A METODOLOGIA

A pesquisa se estrutura a partir do eixo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que se articula por meio da discussão sobre as TIC no Currículo, mantendo diálogo com os cursos integrados, mais especificamente, a análise do curso técnico em Informática integrado do IFBA, como se observa na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa da pesquisa



Fonte: Elaboração das pesquisadoras durante as sessões de orientação (2017)

O mapa conceitual norteou nossas ações no construto da pesquisa, (de cima para baixo) identificamos a modalidade e o nível de ensino que a pesquisa abarca. A seguir, tomamos o perfil de formação enquanto pressuposto para o trabalho educativo a ser realizado em paralelo aos recursos para implementação pedagógica envolvendo tecnologia e, por isso, as TIC.

Circulado em verde temos a *Formação* e as *TIC* na efetivação do *Currículo*. No centro, o Currículo, materializado, pensado e praticado, proposto e vivido. Nos retângulos pontilhados destacamos as dimensões desse currículo que articula a formação regular no Ensino Médio com a formação Técnica Profissional. As setas sinalizam o campo, o *lócus* e os sujeitos.

Optamos por apresentar a Metodologia como seção anterior àquelas de marco conceitual por considerarmos que no Estudo de Caso o planejamento metodológico deve constituir-se em um itinerário que, ao mesmo tempo em que

delineia os aportes científicos e teóricos necessários a esse nível de investigação – uma pesquisa de Mestrado, também orienta o nosso trilhar acerca de cada dimensão a ser discutida e analisada.

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois tais bases são fundamentais em um estudo cujo contexto é determinante, visto que “deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o objeto” (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

Quanto à abordagem, parte de uma inspiração dialética, entendida como estudo da realidade de uma maneira dinâmica, analisando as partes em relação constante com a totalidade. Na dialética, há “a contemplação viva do fenômeno, buscando perceber sua singularidade e delimitar suas características. Analisa o fenômeno, observando os elementos que o integram, procurando estabelecer relações sociais” (PESCE; ABREU, 2013, p. 21).

A dialética enquanto paradigma refere-se à maneira de pensar e viver sustentada na tríade (tese, antítese e síntese), em um constante devir. Uma tese é apresentada, posteriormente confrontada com um novo argumento que é a antítese, o terceiro momento reúne o resultado dessa inter-relação entre tese e antítese, formando a síntese. Na continuidade, a síntese poderá ser uma nova tese reiniciando novamente o ciclo, trata-se de um processo contínuo de superação e reconstrução das ideias; aqui nossa produção se constituiu em um passo, entre tantos outros na composição de inúmeras sínteses.

Os pressupostos da dialética a partir das bases da Contemporaneidade estão presentes em todos os aspectos da sociedade, sua característica é não se sustentar em verdades absolutas e eternas, a produção de conhecimentos é uma mola propulsora das relações econômicas e políticas em cada tempo histórico.

Pensar dialeticamente é permitir-se reconhecer argumentos distintos, e não ter que, necessariamente, agir como no paradigma positivista, no qual as hipóteses deveriam ser testadas para serem ou não corroboradas. Na dialética, um argumento pode ser superado por outro, ou modificar-se a depender do contexto cultural em que se apresenta. Por isso, é essencialmente crítica, dessa base podemos pensar a escola de hoje, almejando que seja também crítica, engajada, questionadora e transformadora.

Se na dialética não cabe a mera perpetuação das verdades eternas, então, parte-se do saber que foi historicamente acumulado pelo homem para então

atualizá-lo no tempo a fim de desenvolver formas criativas de resolver seus problemas e dilemas cotidianos, o que nos aproxima das premissas da Pedagogia Histórico-Crítica<sup>3</sup>.

Cabe-nos, assim situar nos construtos teóricos que estamos apresentando, como cada universo complexo das teorias, foi sintetizado por nós como um todo dialético e relacionado no *corpus* da pesquisa.

## 2.1 O CAMPO: DA ESCOLA DE ARTÍFICES AOS INSTITUTOS DE TECNOLOGIA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais (IF) foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no decreto 7.022 de 02 de dezembro de 2009 são estabelecidas as medidas organizacionais para essa implantação e conforme o Artigo 2º do referido decreto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passam a se constituírem por identidade diversa das instituições que o antecederam, os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e demais Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) que foram objeto de integração ou de transformação.

Os IF são equiparados às universidades federais, contudo atuam em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, profissional e superior, possuem uma estrutura *multicampi* e caráter pluricurricular. Sendo assim, um dos objetivos dos IF é ministrar educação profissional técnica de nível médio, ofertando 50% das vagas na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de jovens e adultos (EJA).

O IFBA foi criado mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Herda uma herança histórica centenária desde a instalação da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia em 1909, no governo do

---

<sup>3</sup> A Pedagogia Histórico-crítica se encaixa no rol das tendências críticas da Educação brasileira, desde 1984 vem se apresentando como uma concepção educacional formulada por Dermeval Saviani que desenvolve em longo prazo seus estudos e pesquisas nessa área, sem demarcação clara de sua conclusão, esse é um daqueles temas de “estudo de uma vida”. As teorias da Educação abrangem o grupo das não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e das pedagogias críticas (envolve as teorias que concebem a escola como violência simbólica, aparato ideológico do estado e dualista).

presidente Nilo Peçanha, criada como mecanismo de controle social. Passou por Liceu Industrial de Salvador, em 1937; Escola Técnica de Salvador (ETS), em 1942; Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), em 1965, tiveram a industrialização como norteadora de suas ações; e depois, como se percebe nesse processo em que esteve/está à mercê de determinantes políticos, passou a Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, CEFET-BA, em 1993; e, finalmente em 2008, recebe o nome que tem hoje. O Quadro 1 demonstra os nomes, mudança e as bases legais que fundamentaram esses processos.

**Quadro 1 – Mudança na nomenclatura do IFBA de 1909 até 2009**

NOME INSTITUCIONAL		DECRETO/ LEI
ANTERIOR	ATUAL	
---	Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	Decreto nº 7.566/1909
Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia	Liceu Industrial de Salvador	Lei nº 378/1937
Liceu Industrial de Salvador Escola Técnica de Salvador	Escola Técnica de Salvador Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Decreto-Lei nº 4.127/1942 Lei nº 4.759/1965
Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Lei nº 8.711/93
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Lei nº 11.892/2008

Fonte: Fartes e Moreira (2009, p. 18)

A que conjunto de interesses e intencionalidades serviu o movimento de passagem da Escola de Artífices aos Institutos de Tecnologia? Qual a ideologia subjacente à legislação? As alterações nos nomes demonstram e denunciam os dilemas de uma instituição que se manteve ao longo dos movimentos políticos, sociais e econômicos do país.

Detalharemos a mais recente delas: a mudança de CEFET-BA para IFBA (2008), em que temos aqui uma significativa alteração na proposta educacional, ação do então Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que a Educação Profissional Técnica (EPT) passa a configura-se enquanto processo educativo e investigativo (FARTES; MOREIRA, 2009).

Como processo educativo busca consolidar as vias de acesso para a democratização do ensino profissionalizante, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 altera a LDBEN 9.394/96 e redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da

educação profissional e tecnológica como um todo. Já a dimensão investigativa abre caminhos para a pesquisa aplicada e investimento na área do Ensino de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e da Matemática, abrangendo diferentes níveis e modalidades da Educação (Básica, Superior e Continuada).

Nesse interstício, percebemos que as políticas da EPT ampliaram as possibilidades de fortalecimento do projeto do IFBA enquanto instituição “com qualidade socialmente referenciada” (IFBA, 2013, p. 27).

Atualmente possui 23 *campi* presentes nas cidades de Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salinas da Margarida, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista, além de um *campus* avançado<sup>4</sup> em Ubaitaba e um Polo de Inovação em Salvador (PIS)<sup>5</sup>.

**Figura 2 – IFBA em Rede**



Fonte: Site do IFBA (Disponível em: <[www.portal.ifba.edu.br/menu-campi/escolha-o-campus](http://www.portal.ifba.edu.br/menu-campi/escolha-o-campus)>. Acesso em 21 abr. 2017)

<sup>4</sup> O IFBA Campus Porto Seguro deu origem ao seu primeiro núcleo avançado em 2013, a condição de *campus* avançado representou ganho de autonomia acadêmica, permissão para a implantação de novos cursos e orçamento próprio para investimento em estrutura. Informações disponíveis no Site do IFBA (Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/portal-do-servidor/noticias-2015/oficializado-campus-avancado-em-ubaitaba>>. Acesso em 28 fev. 2018).

<sup>5</sup> O Polo de Inovação atua no atendimento às demandas por pesquisa, desenvolvimento e inovação, à formação de recursos humanos e à prestação de serviços tecnológicos para os setores de base tecnológica, especialmente na área de tecnologia em saúde (Disponível em: <[http://portal.ifba.edu.br/polo\\_de\\_inovacao\\_salvador/inicio](http://portal.ifba.edu.br/polo_de_inovacao_salvador/inicio)>. Acesso em 28 fev. 2018).

Na Figura 2 pudemos identificar no Mapa da Bahia a atuação do instituto; em que se observa também o *campus* de Vitória da Conquista, campo da nossa pesquisa, sobre o qual abordaremos a seguir.

### **2.1.1 As interseções da rede: o *campus* de Vitória da Conquista**

O IFBA/Vitória da Conquista se constitui o campo da pesquisa, está localizado no Sudoeste do estado da Bahia e teve sua construção iniciada no mês de outubro de 1989, foi inaugurado no dia 24 de novembro de 1994, portanto nesse ano de 2018, fará 29 anos de serviços prestados à comunidade conquistense. No ano seguinte a sua inauguração, iniciou suas atividades com o curso Pró-Técnico, no cenário regional contribuiu com a formação de centenas de profissionais, alguns deles, inclusive retornaram à instituição como servidores tanto técnicos como docentes.

Nas últimas duas décadas, a cidade de Vitória da Conquista veio se constituindo em um polo educacional que conta com a atuação de Instituições de Ensino Superior (IES) como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), além de quatro instituições privadas e quatro polos de Educação a Distância (EAD), nessa perspectiva o IFBA integra o trabalho de atuação na região oferecendo ensino, pesquisa e extensão.

A implantação do IFBA/Vitória da Conquista fez parte do processo a que chamamos pré-expansão (implantação dos *campi* de Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista), ou seja, inicialmente contávamos apenas com o *campus* Salvador (hoje o maior *campus* de toda a rede na Bahia), posteriormente ocorreu a expansão propriamente dita.

Para melhor tangenciarmos essa expansão basta apontarmos que de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. Já entre 2003 e 2016, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação implementou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando em 644 *campi* em funcionamento.

No território nacional são 38 IF presentes em todos estados brasileiros e que oferecem cursos de qualificação, educação profissional técnica de nível médio na

forma integrada e subsequente e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cursos superiores de Tecnologia, Bacharelado, Engenharia e Licenciatura, bem como a Pós-Graduação. Conforme o Artigo 2º da já citada Lei nº 11.892/2008,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Desse modo, o IFBA se insere no cenário regional e nacional, atualmente o *campus* de Vitória da Conquista conta com a oferta de seis cursos técnicos, sendo quatro na forma integrada (destinado aos discentes que tenham concluído o 9º ano do Ensino Fundamental, para formação técnica de nível médio; implementando um currículo que integre componentes curriculares do Núcleo Comum do EM aos de caráter eminentemente técnicos).

Oferta também cinco cursos na forma subsequente (cujo público alvo envolve os alunos que já tenham concluído o EM e desejam obter apenas a formação técnica), ambas de nível médio; são ofertados também cinco cursos de Graduação, pela ordem de implantação: Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Química e Engenharia Civil e nenhum curso de Pós-Graduação em andamento. Além de pautar o ensino na abordagem Histórico-Crítica conforme prevê o seu projeto pedagógico, o IFBA realiza pesquisa e extensão, formando o tripé praticado pelas IES.

Vale salientar que o corpo docente tanto do *campus*, como do IFBA em geral, possui ampla formação em nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), bem como realiza pesquisa nos eixos em que atua, corroborando para que os discentes em seus diferentes níveis e modalidades possam ter a possibilidade de desenvolver projetos e atuar no campo da pesquisa científica mesmo antes da graduação, o que deveria ser uma premissa da Educação Básica brasileira como um todo.

A opção pelo IFBA/Vitória da Conquista em detrimento a outros *campi* deve-se ao fato de a pesquisadora estar lotada nesta unidade e desempenhar o cargo de docente da área de Pedagogia, como dito anteriormente, além de atuar

intensamente em diversos processos educativos da instituição desde 2013, quando passou a ser servidora pública.

Tomando por base o preceito de que os pesquisadores ensejam contribuir e desenvolver processos que envolvam diretamente a realidade educacional em que está inserido, optamos por realizar a pesquisa no próprio espaço de atuação profissional, contudo não possuímos uma relação direta com os cursos integrados, ministrando aulas apenas na graduação e predominantemente na licenciatura.

A aproximação que foi construída com os cursos integrados se deu por meio do desempenho da função de coordenadora na CDNC. Momento em que foi possível manter contato com os currículos e itinerários formativos apresentados pelos cursos ofertados na instituição. Como também, durante a realização de um projeto interdisciplinar denominado Jornada Cultural, em que ocorreu a possibilidade de atuação diretamente com os docentes que estavam ministrando aulas nas turmas dos cursos integrados e com todos os discentes matriculados, na época, um total de 500 alunos. Foi uma experiência bastante interessante e que possibilitou uma visão ampla do curso que ora tomamos como *lócus* dessa pesquisa, nesse sentido torna-se necessário apresentar de forma mais detalhada o que é instituído com o curso técnico de Informática integrado na sua forma curricular, estrutural e pedagógica.

## 2.2 O *LÓCUS*: CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO

O *campus* de Vitória da Conquista oferta quatro cursos na forma integrada, são eles Eletromecânica, Eletrônica, Informática e Meio Ambiente, os dois primeiros estão vinculados ao turno vespertino e os dois últimos ao turno matutino. Como docente na instituição campo da pesquisa possuindo atividades comumente previstas para os turnos vespertino e noturno, entendemos que seria necessária a disponibilidade dentro da dinâmica diária das atividades para os devidos contatos com os sujeitos, bem como a pesquisa de campo propriamente dita. O que nos motivou a optar por um dos cursos matutinos.

A partir dos vieses de discussão dentro da própria linha de pesquisa em que estamos vinculados no PPGEduc<sup>6</sup> e as possibilidades de estudo, os processos de formação e tecnologia ficaram mais claros e se converteram em um caminho interessante a seguir.

Assim, por uma maior aproximação entre a pesquisa, o curso e a área de tecnologia, elegemos como *lócus* da pesquisa o Curso de Informática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme seu PPC de 2009<sup>7</sup>, em vigor, que a partir de agora chamaremos apenas Curso de Informática Integrado (CII). O referido curso pertence ao eixo tecnológico de Informação e Comunicação e habilita o Técnico em Informática de nível médio e assegura também a qualificação de mantenedor de computadores e redes.

O curso foi implantado no início do ano 2000 buscando atender à grande demanda da cidade e região, sinalizava também o promissor polo de indústrias do setor de informática localizado em Ilhéus, a 277 km de Vitória da Conquista, naquela ocasião não havia o *campus* do IFBA nessa cidade, o que estimulava ainda mais a oferta; é sinalizado também que os cursos na área de Eletrônica e Eletromecânica possuíam alunos egressos que estagiavam em empresas lá localizadas.

A forma de ingresso na instituição, bem como no curso se dá por meio de processo seletivo público, implementa-se uma carga horária de 3.240 horas distribuídas em quatro anos letivos, mais 360 horas de Estágio ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em seu objetivo geral temos um destaque para a conciliação dos “fundamentos científicos e tecnológicos que relacionem a prática e a teoria, através da articulação de forma integrada das diversas disciplinas ministradas no decorrer dos quatro anos” (IFBA, 2009, p. 10). A análise do PPC, de forma mais detalhada ocorrerá posteriormente quando apresentaremos os dados coletados por meio da análise documental.

No curso estão matriculados 132 alunos, conforme os dados disponibilizados pela Coordenação de Registros Escolares (CORES), dados fornecidos em 18 de janeiro de 2018. Além disso, os discentes estão enturmados da seguinte forma:

---

<sup>6</sup> Linha 4: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

<sup>7</sup> Há um desalinhamento na ordem do tempo entre a implementação do PPC do curso que data de 2009, e ainda se encontra em vigência, em relação ao marco legal (ou seja, o referido PPC é anterior à Resolução CNE/CEB 06/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

**Tabela 1** – Alunos matriculados no curso Integrado de Informática em 2018

Série	Código da Turma	Matrículas
1 <sup>a</sup>	4111	37
2 <sup>a</sup>	4121	32
3 <sup>a</sup>	4131	32
4 <sup>a</sup>	4141	31

Fonte: CORES (2018)

Outras características do curso serão mencionadas na análise tendo em vista os instrumentos de acesso e coleta de dados envolvidos na pesquisa e que colaborarão no desvelar do *lócus*.

### 2.3 O DESENHO METODOLÓGICO: UM ESTUDO DE CASO DESCRITIVO

Ao formularmos nossa pergunta de pesquisa: *como é vivenciada a relação entre currículo e TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA campus de Vitória da Conquista?* Identificamos o Estudo de Caso como possibilidade de sua realização, pois “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ [...] e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inscritos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19).

Nesse contexto, o Estudo de Caso torna-se uma estratégia metodológica adequada, pois “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89) o que correspondeu com a realidade que nos propusemos a estudar.

Optamos pelo *Estudo de Caso Único* visto que se trata de uma mesma realidade, uma instituição de ensino (IFBA) com suas singularidades, sendo assim, um *Caso Descritivo*, pois “[...] traça a sequência de eventos interpessoais ao longo do tempo, descreve uma subcultura que raramente foi tópico de estudos anteriores e descobre seus fenômenos-chave – como o avanço profissional [...]” (YIN, 2001, p. 22), além disso, “o pesquisador do estudo de caso tem apenas a obrigação de se sentir livre para ‘relatá-lo como ele realmente é’” (YIN, 2001, p. 128). Desse modo,

tudo isso pode variar conforme a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, sendo, portanto, relativo.

Segundo André (2013), o conhecimento gerado pelo Estudo de Caso é diferente de outros tipos de pesquisa, ele é mais concreto e contextualizado. Buscando ir mais além, aguçar a análise profundamente. Identificamos em nossa pesquisa todas as características anteriormente elencadas e como caminho metodológico adequado, capaz de nortear os processos da pesquisa.

A partir dos procedimentos adotados foi possível garantir a confiabilidade e a validade, previstas em um Estudo de Caso, detalharemos o processo para que sejam evidenciadas tais características.

O caso em questão apresenta ineditismo, pois não localizamos dissertações e teses anteriores que tenham sido sistematizadas da forma em que se organiza o presente estudo. Percebemos um movimento maior para elaboração de projetos de pesquisa que abordam a EPT devido a abertura do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFBA em 2017. Ocasão em que a nossa pesquisa já se encontrava em andamento.

Na continuidade especificaremos a população e os instrumentos utilizados para acesso e coleta dos dados e informações da pesquisa, assim entendemos que o desenho metodológico possa ser delineado em sua inteireza e apresentado de forma a sustentar o caminho percorrido.

### **2.3.1 Os partícipes da pesquisa: os docentes e os discentes**

Elencamos as categorias docentes e discentes envolvidas diretamente no CII como sujeitos partícipes da pesquisa. O universo envolveu os docentes atuantes no curso e o número de discentes regularmente matriculados e frequentes também no curso, além disso, a disponibilidade apresentada para participação na pesquisa, consolidada por meio da assinatura nos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme os Apêndices A, B e C.

Para melhor caracterizarmos os *docentes* do IFBA necessitamos apresentar alguns detalhamentos. Inicialmente, os que atuam nos cursos integrados pertencem à carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), parte-se

da particularidade do instituto e da possibilidade de atuação em todos os níveis e modalidades da Educação, característica dos cursos ofertados nos IF.

Para tanto a carreira do Magistério Superior, tão comum nas universidades, cria limitações do ponto de vista da atuação docente. Atualmente os profissionais pertencentes a esse plano de carreira são em número bastante reduzido nos diversos *campi* do IFBA, tais servidores atuam especificamente nos cursos de nível superior.

Sendo assim, fica claro que todos os docentes vinculados ao CII são aqueles que pertencem à carreira EBTT, em sua maioria prestaram concurso de provas e títulos para sua área específica de formação. O corpo docente apresenta formação em nível de mestrado e doutorado, apenas uma pequena parte possui pós-graduação *lato sensu* (identificamos apenas três). Essa característica evidencia a possibilidade de se cumprir os requisitos mencionados em relação à política implementada nos IF que envolve o ensino técnico e tecnológico e a produção científica, sendo assim o perfil desses profissionais corrobora com as proposições da instituição.

No Quadro 2 apresentamos os componentes curriculares correspondentes às áreas em que realizamos o acompanhamento no âmbito da pesquisa, que consideramos relevante por abarcar diferentes campos científicos e que abrangem significativamente as diversas características do curso.

**Quadro 2** – Componentes curriculares de atuação dos docentes

Componentes Curriculares	Identificação
Espanhol	A1
Geografia	A2
Inglês	A3
Língua Portuguesa	A4
Matemática	A5
Química	A6
Sistemas Operacionais	A7
Sociologia	A8

Fonte: Elaboração própria (2018)

No entanto, vale esclarecer que esses componentes não foram escolhas da pesquisadora, e sim, constituídos a partir da atuação dos sujeitos docentes que ora participaram da investigação.

O mesmo ocorreu para chegarmos ao número final de nove sujeitos docentes atuantes no curso *locus* da pesquisa dos, aproximadamente, 32 docentes. Para tanto, realizamos alguns ajustamentos – adiante detalharemos esse percurso, pois agora nos deteremos à caracterização desses sujeitos. A junção entre os docentes e áreas de atuação gerou a identificação, como podemos observar no Quadro 3.

**Quadro 3 – Identificação dos docentes sujeitos da pesquisa**

Docente	Área	Identificação
D1	A1	D1A1
D2	A5	D2A5
D3	A6	D3A6
D4	A2	D4A2
D5	A8	D5A8
D6	A7	D6A7
D7	A2	D7A2
D8	A4	D8A4
D9	A3	D9A3

Fonte: Elaboração própria (2018)

No que diz respeito à formação dos nove docentes participantes da pesquisa, cinco são mestres, três são doutores e um é especialista. Outra particularidade com a qual convivemos no IFBA/Vitória da Conquista diz respeito à falta de formação pedagógica dos seus docentes, no que diz respeito aos participantes da pesquisa, a amostra aqui representada demonstrou o contrário: três são bacharéis e seis são licenciados. Assim sendo, uma terça parte é de não-licenciados e que, portanto possuem experiência docente que emana da prática; essa realidade é maximizada quando tomamos o universo de docentes no *campus*, bem como no IFBA.

Em detrimento da titulação docente, a instituição busca investir esforços para formação pedagógica, inclusive está iniciando, pela primeira vez, a oferta de um curso de complementação pedagógica em EAD que atenderá inicialmente a uma demanda voluntária.

Em relação ao tempo de serviço na instituição, possuem tempos variados, contudo predomina o período de cinco anos ou mais de atuação profissional especificamente no *campus*, o que demonstra a possibilidade desses docentes terem acompanhado as mudanças e implementação de algumas diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico.

Para caracterizar os participantes *discentes*, inicialmente retomaremos algumas informações anteriormente apresentadas, a saber: seu ingresso no curso deu-se por meio de processo seletivo, está regularmente matriculado e frequente, assim pertencer a umas das quatro turmas do curso.

**Quadro 4 – Identificação das turmas do curso**

Série	Código	Docentes atuantes
1 <sup>a</sup>	4111	D3A6; D6A7; D8A4
2 <sup>a</sup>	4121	D4A2; D5A8
3 <sup>a</sup>	4131	D2A5; D7A2
4 <sup>a</sup>	4141	D1A1; D9A3

Fonte: Elaboração própria (2018)

O Instituto conta com programas de assistência e uma parte dos discentes é atendida por eles, presenciamos relatos em que os discentes afirmaram ser de outra cidade e residem em Vitória da Conquista apenas para estudar, convivendo com diferentes situações: moram com parentes, com amigos ou sozinhos.

Também há casos de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE), um discente é cego e dois discentes são surdos. O discente cego nos relatou que em casa utiliza *softwares* específicos que o auxiliam nos estudos, já os que são surdos contam com auxílio de intérpretes durante todo o período de aulas. Todos os discentes, a depender das necessidades, podem ser acompanhados por profissionais da Coordenação Técnico Pedagógica (COTEP)<sup>8</sup> e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE).

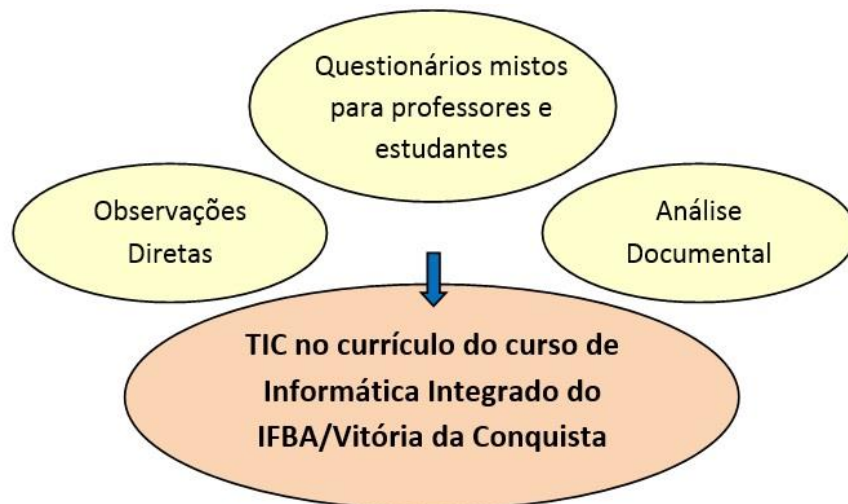
Vale ressaltar, não é o nosso objetivo avaliar todos os aspectos dos perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fizemos a descrição das características aqui apresentadas por fazer parte da realidade em que estão envolvidos esses participantes, contexto o qual estamos estudando. Sendo assim, trazemos esses elementos para composição no nosso Estudo de Caso. Na análise nos deteremos aos aspectos propriamente ditos do perfil tecnológico e do que diz respeito às dimensões do currículo aqui estudadas.

<sup>8</sup> A COTEP (Coordenação Técnico-Pedagógica) é o setor multidisciplinar que trata das questões de caráter educativo do Instituto Federal da Bahia *campus* Vitória da Conquista, assumindo a representatividade dos assuntos do cotidiano acadêmico que dizem respeito à formação global do estudante em suas dimensões pedagógicas, psicológicas e sociais (Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/conquista/ensino/cotep>>. Acesso em: 31 jan. de 2018).

### 2.3.2 Os dispositivos de coleta e acesso aos dados

Os instrumentos de acesso, coleta de dados e informações utilizados no âmbito da pesquisa foram: a) observação sistemática direta; b) questionários; e c) análise documental. A Figura 3 demonstra nossa percepção em relação à coleta de dados, qual seja a de que por meio dos dispositivos alcançamos o nosso objeto, como também a de que as escolhas feitas nos levam fundamentalmente à interpretação desse objeto.

**Figura 3** – Dispositivos de coleta de dados



Fonte: Elaboração própria (2017)

Ao pesquisarmos contextos e práticas como as escolares, ainda segundo Yin (2001), estamos fazendo a opção por uma investigação que tome por base a *observação direta*, essa opção trará como ponto forte: a realidade, pois toma os acontecimentos em tempo real, além disso, “uma observação direta apresenta mais validade aparente [...]” (VIANNA, 2007, p. 65), visto que os dados são construídos diretamente no *lócus*.

As observações tratam do contexto do evento, contudo consomem um tempo relativamente maior e o acontecimento pode sofrer alterações porque está sendo observado, por isso há a necessidade de se utilizar vários instrumentos.

A observação qualitativa compreende, segundo Sanjurjo (2002, p. 65, *tradução nossa*), “a análise simultânea ou posterior, o registro do que se sente e se pensa, além do que acontece. Não significa que se desconhece a realidade, senão que se trata de explorar os sentidos que lhes outorgam os atores implicados”. Assim,

as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Se o estudo de caso for sobre uma nova tecnologia, por exemplo, observar essa tecnologia no ambiente de trabalho prestará uma ajuda inestimável para se compreender os limites ou os problemas dessa nova tecnologia (YIN, 2001, p. 115).

Entendemos que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação” (VIANNA, 2007, p. 12) e pensando nisso, a proposta de procedimento que estabelecemos no projeto de pesquisa previa que solicitaríamos junto à coordenação do CII os Planos de Ensino-Aprendizagem entregues pelos docentes atuantes no curso no ano letivo de 2017. Esses planos são documentos que em sua estrutura são correlatos aos planos de curso comumente conhecido e utilizado em cursos de Graduação.

A partir das informações apresentadas campo da *metodologia* do documento, pretendíamos identificar as práticas que envolvessem as TIC e que, portanto, selecionaríamos para o acompanhamento por meio da observação direta das aulas ministradas pelo docente responsável pelo componente curricular. Contudo não conseguimos ter acesso a tais documentos.

Esperávamos então contar com a possibilidade de acompanhar os docentes com atuação no curso e que autorizassem a realização das observações, pois seria necessário acompanhar as propostas pedagógicas e o envolvimento das TIC nesse processo, chegamos ao número de nove professores, como descrevemos ao falar dos participantes da pesquisa, esse quantitativo nos forneceu os dados que nos permitiram enxergar bem a dinâmica das TIC no currículo.

As sessões de observação aconteceram mediante elaboração de um cronograma frente aos horários estabelecidos para as aulas nas turmas, durante o período correspondente ao da II e III unidades letivas (de maio a setembro de 2017) conforme calendário vigente da instituição, contudo realizamos acompanhamentos até o mês de outubro.

O tempo pareceu-nos curto tomando como ponto de partida a nossa dependência em relação ao processo de autorização, planejamento e execução da

pesquisa de campo, entretanto esperávamos que o período destinado à ela fosse possível ao logo de seis meses dos quais disponibilizávamos.

O período de observação cumpriu significativamente aos propósitos elencados quando da opção por esse instrumento, assegurando tanto a nossa inserção no contexto no qual o objeto de pesquisa se constituiu bem como o de nos aproximar dos sujeitos do currículo: docentes e discentes e das práticas curriculares vivenciadas no cotidiano educativo do CII envolvendo as TIC.

As observações nos forneceram dados que nos permitiram uma visão mais abrangente do que nos fora apresentado nas orientações normativas. Algo que identificamos, e que ganhou um novo sentido, foi a necessidade de ajustar os processos educativos à demanda do tempo contemporâneo imerso em tecnologias.

As tecnologias<sup>9</sup> estão marcadamente presentes nos espaços escolares/acadêmicos tanto como processos (que corresponde ao que nos apresenta os documentos analisados) e também como aparato (recursos utilizados pelos sujeitos nas aulas de forma mais evidente) e que aqui chamaremos de situações planejadas ou não planejadas. Temos ainda a presença de dispositivos móveis não atrelados ao contexto da aula realizada.

As *menções tecnológicas* surgiram a partir das falas dos sujeitos que assumem um sentido relacionado à tecnologia, mesmo quando não há a sua presença material, mas que nos esclarece muito em relação à maneira de agir frente ao contexto tecnológico em que os indivíduos se relacionam.

Os dados observados são seletivos e acabam sofrendo a influência do observador, isso se deve a uma diversidade de fatores. O que nos motivou a manter a realização das observações foi o fato de serem profícuas e do ponto de vista da análise das práticas curriculares vividas e acompanhadas, o que corrobora com a validade desse dispositivo no contexto da pesquisa na medida em que estabelecendo a relação entre o proposto e o vivido, poderemos acompanhar essas questões *in loco*, o que se torna relevante.

Assim, tivemos 10 sessões de observação que foram registradas a partir do Diário de Campo e analisadas a partir do Roteiro de Observação (APÊNDICE D), o Quadro 5 especifica o período e a duração dessa atividade.

---

<sup>9</sup> As tecnologias e o contexto tecnológico serão tratados aqui para referirem às TIC, dispositivos móveis e etc.

**Quadro 5 – Período de Observações das Aulas**

Docente	Dias de Observação	Identificação da Sessão de Observação	Carga Horária	
			Aulas	Minutos
D1A1	01 e 29/09/2017	I e V	4	200'
D2A5	27/09/2017	II	2	100'
D3A6	27/09/2017	III	2	100'
D4A2	28/09/2017	IV	2	100'
D5A8	02/10/2017	VI	2	100'
D6A7	03/10/2017	VII	2	100'
D7A2	04/10/2017	VIII	2	100'
D8A4	05/10/2017	IX	2	100'
D9A3	05/10/2017	X	2	100'
Total	10 sessões de observações		20 aulas	1.000'

Fonte: Elaboração própria (2018)

O local dos momentos formativos observados não foram os mesmos, por esse motivo acrescentamos as especificações dos espaços utilizados por meio do Quadro 6.

**Quadro 6 – Locais das aulas (momentos formativos)**

Docente	Dias de Observação	Série	Local
D1A1	01/09/2017	4 <sup>a</sup>	Auditório Principal
D1A1	29/09/2017	4 <sup>a</sup>	Bloco B, Sala 3
D2A5	27/09/2017	3 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 7
D3A6	27/09/2017	1 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 3
D4A2	28/09/2017	2 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 2
D5A8	02/10/2017	2 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 2
D6A7	03/10/2017	1 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 3 e Laboratório de Manutenção
D7A2	04/10/2017	3 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 7
D8A4	05/10/2017	1 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 3
D9A3	05/10/2017	4 <sup>a</sup>	Bloco E, Sala 8

Fonte: Elaboração própria (2018)

Outro dispositivo utilizado foram os *Questionários* que conduziram o nosso olhar para a compreensão das perspectivas que tem os sujeitos a respeito das suas experiências ou situações no curso, tais como se expressam com suas próprias palavras, elegemos esse instrumento por complementarem os dados fornecidos pelas observações diretas, pois estas possuem grande peso subjetivo ao passo que nos primeiros as informações são fornecidas de forma mais objetiva.

Mesmo que nos questionários sejam apresentados itens em que as respostas sejam livres, abertas, há uma delimitação clara estabelecida pelo contexto da

escrita, o que exige uma sistematização mais sucinta das ideias frente aos discursos mais amplos da fala em uma entrevista, por exemplo.

Os questionários de tipologia mista foram realizados com os docentes atuantes no curso e com os discentes matriculados, não houve recusa quanto à participação dos sujeitos, o instrumento possibilitou o relato das experiências com TIC e com a proposta curricular do curso. Percebemos as nuances entre o currículo vivido e o currículo proposto, ou seja, a efetivação do currículo, podendo com isto alcançar o objetivo principal desta investigação. Importante registrar que ocorreu à submissão ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil.

Sobre as características do instrumento, o modelo do *Questionário para os docentes* (APÊNDICE E) contou com: 12 questões (número a que chegou após a elaboração e validação), todas marcadas como obrigatórias<sup>10</sup>, sete itens de múltipla escolha (cinco com a marcação de apenas uma alternativa e duas com a possibilidade de mais de uma alternativa, “marque todas que se aplicam”) e as cinco últimas questões foram abertas, sendo que em duas questões de múltipla escolha havia o desdobramento de “se sim...”, nesses casos não marcamos essas questões como obrigatórias, também não apresentavam enumeração, visto que nem todos os participantes responderiam.

Em relação ao *Questionário para os discentes* (APÊNDICE F), esse contou com 14 questões (número a que chegou após a elaboração), 12 de múltipla escolha (sete de assinalar uma única opção e cinco com a possibilidade de marcação de várias alternativas), havia também dois desses itens abertos; entre as objetivas, quatro delas não foram enumeradas, pois envolviam o desdobramento “se sim...” (em duas tínhamos múltipla escolha e duas eram abertas).

Os questionários possuíam basicamente as mesmas características, contudo cada modelo do instrumento contou com a perspectiva do sujeito envolvido (sejam eles docentes e discentes) e dessa forma, as questões foram adaptadas quando necessário. Detalhe: contamos apenas com uma pergunta sobre a idade do participante para a caracterização do discente, as demais informações foram coletadas a partir do acesso a outros setores e fontes institucionais.

O questionário a ser aplicado com docentes foi utilizado a partir do recurso disponibilizado pelo *Google* para formulários, o *Google Forms*, foi enviado pelos

---

<sup>10</sup> Como utilizamos formulário *online*, um item marcado como obrigatório “trava” o questionário, assim o respondente só conseguirá realizar a atividade se respondê-lo.

docentes por meio de um *link* compartilhado por *e-mail* e, depois, por aplicativo de troca de mensagens instantâneas (*WhatsApp*).

O motivo pelo qual tomamos a atitude de utilizar um formulário digital se deu pela dificuldade no ajuste do tempo para as devidas aplicações individuais, atrelado a isso, a preocupação com que comumente ocorre com os instrumentos dessa natureza, pois há de se ter os devidos cuidados para que se possa assegurar a devolução/recebimento dos formulários, podendo ocasionar amostras incipientes que prejudicam a análise dos dados.

Buscando contornar tais obstáculos, utilizamos dessa possibilidade do formulário *online*, inicialmente acreditando que facilitaria o acesso e envio do questionário aos docentes e obteríamos deles uma resposta mais imediata, ou mesmo que esse recurso tornasse mais interessante a participação na pesquisa e estimulasse ainda mais a adesão dos sujeitos.

Assim, transportamos a estrutura do questionário em formato de documento de texto para a do formulário disponibilizado em meio digital. Além disso, optamos por ativar o recurso de coleta de *e-mails* dos respondentes para que pudéssemos acompanhar o retorno e a manutenção ou não dessa metodologia de aplicação, assim, caso não obtivéssemos a devolutiva esperada suspenderíamos a aplicação *online* para o formato físico (impresso), o que não veio a acontecer.

Inicialmente havíamos estabelecido como critério para aplicação dos questionários, o tempo de dois anos de atuação no CII, com isso buscaríamos coletar dados dos docentes que estavam acompanhando o curso, por considerarmos que durante o referido tempo. Alguns deles poderiam ter se responsabilizado por componentes curriculares nas turmas em anos anteriores (os grupos da 1ª e 2ª séries nos anos de 2015 e 2016, por exemplo).

Contudo, na prática, tivemos certa dificuldade, pois as planilhas com os horários dos anos anteriores não se mostraram totalmente corretas, muitas vezes ocorreram mudanças e elas não foram compiladas, chegando defasadas ao final do ano letivo. Sendo assim, essa realidade nos impediu de compor a aplicação do nosso instrumento nos baseando nesse critério, para isso teríamos algumas opções:

- a) realizarmos diretamente tal levantamento;
- b) enviar o questionário para todos os docentes atuantes no curso;
- c) solicitar a participação dos docentes que autorizaram a realização das observações em suas aulas.

Ao iniciar o levantamento do tempo de atuação diretamente com os docentes do curso de Informática, percebemos que se constituiria em um esforço inócuo, pois enquanto deveríamos estar realizando a aplicação do questionário, estaríamos aguardando essa resposta.

Assim, ao contarmos a quantidade de profissionais vinculados a componentes curriculares de turmas do curso no ano de 2017, tínhamos aproximadamente 32 docentes, se contados também os dois anos anteriores (2016 e 2015) chegaríamos ao número aproximado de 50 docentes atuantes e mesmo partindo da possibilidade da adesão voluntária para participação na pesquisa, entendemos que poderíamos compor uma amostra ampla. Na quantidade incluímos todos os professores das diferentes áreas e os substitutos.

Destarte, optamos pela terceira opção: solicitar a participação dos docentes que autorizaram anteriormente as observações diretas das aulas. O que depois se converteu em uma oportunidade ímpar de acompanhar os mesmos sujeitos em diferentes situações (por meio das observações e a partir da resposta ao questionário).

Além disso, fizemos o levantamento da atuação dos docentes no curso, o que nos evidenciou que a maioria deles também assumiu alguma dessas turmas em anos anteriores, alguns em turmas distintas como observamos no Quadro 7:

**Quadro 7 – Atuação dos docentes no curso**

Ano	Atuação no curso	Especificações
2017	D1A1; D2A5; D3A6; D4A2; D5A8; D6A7; D7A2; D8A4; D9A3	Todos atuam no curso (vide Quadro 5)
2016	D1A1; D7A2; D8A4; D9A3	Atuaram no curso e nas mesmas séries em que ocorreram as observações
	D2A5; D3A6; D6A7	Atuaram no curso, mas não nas mesmas séries
	D5A8; D4A2	Não atuaram no curso neste ano
2015	D1A1; D7A2; D8A4	Atuaram no curso e nas mesmas séries em que ocorreram as observações
	D2A5; D3A6; D6A7; D9A3	Atuaram no curso, mas não nas mesmas séries
	D5A8; D4A2	Não atuaram no curso neste ano

Fonte: Elaboração própria (2018)

Na vivência do campo percebemos que a dinâmica do tempo se tornou complexa no dia-a-dia e, mesmo com a disposição dos docentes em colaborar, nem

sempre isso se materializou em algo prático. Ficou evidente para nós que teríamos maiores benefícios se os sujeitos observados fossem os mesmos a responderem os questionários.

Pelo então exposto, os docentes selecionados para etapa de observação, foram os mesmos que responderam ao questionário, o que contribuiu para uma triangulação de dados que abrangeu basicamente os mesmos sujeitos, como poderemos ver na seção de análise.

O questionário a ser aplicado com discentes ocorreu diretamente nas salas de aulas, portanto apresentados na forma impressa, como tomava boa parte do tempo da aula do docente, tivemos que aguardar a disponibilidade, chegamos a cogitar realizar também a aplicação *online* por meio do mesmo recurso utilizado com os docentes. Para isso fizemos o levantamento dos dados dos líderes representantes e *e-mails* das turmas para viabilizar a aplicação, por meio das observações percebemos que cada uma também possuía um grupo no aplicativo *WhatsApp*, assim seria um caminho viável.

Não chegamos a executar dessa forma principalmente dadas às exigências do protocolo de pesquisa pela submissão ao Comitê de Ética e assinatura dos termos (APÊNDICES A, B e C). De mais a mais, nesse caso, teríamos que contar com muito mais do que a adesão voluntária dos discentes, seria um contexto livre em que o sujeito precisaria estar muito envolvido e interessado pelo processo de pesquisa para que a resposta ao instrumento ocorresse e apesar da disponibilidade dos alunos em colaborar; esse movimento de total autonomia poderia deixar de nos dar o retorno esperado, prejudicando o andamento e o uso do instrumento,

Assim, “devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel óbvio em qualquer coleta de dados, ao realizar estudos de caso” (YIN, 2001, p. 109) a *pesquisa documental*, etapa elencada por último, contudo, vimos que na prática que ocorreu em momentos distintos, pois para que ela se desse não houve necessidade de envolvimento dos sujeitos participantes da pesquisa; há também uma intensa relação dos documentos com a análise.

Os documentos selecionados para análise são aqueles a que nos referimos como currículo proposto: o PPI e o PPC e tratam-se das diretrizes que orientam o trabalho pedagógico no âmbito da instituição. O primeiro abarca uma dimensão mais ampla do agir pedagógico, por materializar os fundamentos e pressupostos pedagógicos tomados pela comunidade acadêmica como identitários e basilares no

cumprimento da missão do IFBA. Já o segundo envolve a dimensão específica do CII.

Assim, a análise a que nos propomos dos documentos institucionais “são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados” (ANDRÉ, 2013, p. 100).

**Quadro 8** – Dispositivos de coleta de dados

Dispositivos	Sujeitos Envolvidos	Descrição
Observações	9 docentes 132 discentes	Observações diretas nas aulas das turmas do curso de Informática, ao menos quatro aulas em cada turma.
Aplicação de questionário com docentes	9 docentes	Aplicação de questionário misto com docentes atuantes especificamente no curso.
Aplicação de questionário com discentes	92 discentes	Aplicação de questionário misto com discentes matriculados no curso em, no mínimo, uma das turmas.
Análise documental	---	Análise de dois documentos: PPI e PPC

Fonte: Elaboração própria (2018)

Por isso que antes de procedermos à triangulação, apresentamos o Quadro 8 com os dispositivos e a descrição dos procedimentos desenvolvidos com cada um deles, bem como relacioná-los com o quantitativo dos sujeitos envolvidos, no sentido de perceber as práticas de inserção e uso das TIC no currículo do curso.

Sobre a triangulação, como afirma Yin (2001), ao destacar que uma investigação que toma por base o Estudo de Caso deve-se basear em várias fontes, em que os dados deverão convergir em um formato de triângulo.

[...] o processo de *triangulação*, o qual vai possibilitar fazer uma verificação, uma checagem em relação às percepções de várias pessoas durante a fase de observação da pesquisa, determinando, ao final, se as conclusões possuem fundamento e se apresentam consistência em relação aos elementos coletados. (VIANNA, 2007, p. 69)

Dessa forma, a decisão de elencarmos os dispositivos, de coleta de dados e informações se justifica pelo que está previsto na teoria sobre a triangulação dos dados necessária à natureza da pesquisa, assim como o próprio Estudo de Caso.

Portanto, a opção por usar três dispositivos (observação, questionário e análise documental) que se relacionam diretamente no contexto do nosso objeto de

estudo, nos permitiu estabelecermos as categorias de análise que nortearam a composição da triangulação dos dados.

Realizamos a triangulação a partir das referidas categorias de análises, por meio da identificação de pontos de interseção nos dados, o que quer dizer que a partir de um determinado aspecto, identificamos as interseções entre o contexto observacional, a tabulação das respostas aos questionários e a análise documental, essa abordagem se encontra na seção de Análise dos Dados.

### 3 FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO E TECNOLOGIAS

Para falar em Formação Humana, Currículo e Tecnologia faremos um caminho situando os pressupostos da Educação, entendida como possibilidade de estabelecer itinerários formativos e, por isso fazem parte da formação do ponto de vista dos conhecimentos, informações, atitudes e tudo mais que é materializado na escola, enquanto instituição formal.

Após apresentarmos os pressupostos que fundamentam o entendimento sobre Educação, seguiremos com a abordagem das tecnologias, entendendo-as enquanto processos que envolvem a dinâmica do homem e que se estabelecem no fazer humano e também no fazer pedagógico por meio das TIC.

Reunir esse arcabouço nos ajudará a compreender as dimensões do currículo e a partir daí o entrelaçamento das TIC nas propostas de formação.

Iniciamos a partir das considerações acerca dos paradigmas em Educação. Comumente o termo faz parte do vocabulário dos professores, contudo quando somos solicitados a discorrer sobre a abrangência do seu significado nos deparamos em meio a uma seara de compreensões.

O termo paradigma se origina de *paradeiknynai*, formado por: *para*, “ao lado”, mais *deiknynai*, “mostrar, apresentar”, significa literalmente “mostrar lado a lado”. Retomaremos brevemente ao que os autores colocam sobre a questão e que fundamentam nossos argumentos como fruto da convergência teórica e prática dessas questões em nossa práxis pedagógica.

Temos desde a visão clássica em Platão, em que paradigma é uma ideia perfeita que existe de forma abstrata, para ele o mundo concreto é a cópia imperfeita dessa ideia. Como também uma acepção contemporânea em Thomas Kuhn que envolve crenças e valores técnicos partilhados pelos membros de uma comunidade. Segundo Brandão (2010), a crise de paradigmas corresponde a uma mudança conceitual, de visão de mundo, fruto da insatisfação com os limites de explicação dos modelos vigentes.

Tomaremos como paradigma o construto social em um momento (época/tempo), com um determinado alcance espacial (terras e povos) que engendra cultura, política, religião, técnica e valores. É dizer que a forma de pensar, de fazer e

de viver de um povo em uma determinada época, determina padrões que definem um paradigma.

Pontuemos a partir do marco da sociedade feudal<sup>11</sup> e tudo que ela representou – a História poderá nos auxiliar com esse exercício, pensemos também na transição desse paradigma, para o que se estruturou por meio da sociedade burguesa que abriu caminho para o que depois viria a ser a sociedade capitalista. Sobre isso, encontramos em Marx (na obra *O Capital*) um detalhamento necessário.

A burguesia conquistara poder político, na França e na Inglaterra. Daí em diante, a luta de classes adquiriu, prática e teoricamente, formas mais definidas e ameaçadoras. Soou o dobre de finados da ciência econômica burguesa. Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mais importava saber o que para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética (MARX, 1987, p. 11).

Assim, demonstrando o que poderíamos chamar de transição paradigmática, um paradigma não termina exatamente em um ponto e a partir dali segue-se outro, isto porque “nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como de que nenhuma é dona original de seu próprio sentido” (MARQUES, 2000, p. 114).

Ocorre uma superação de modelos, dos modos de se fazer as coisas e de se viver, como em um processo de assimilação, na situação exposta acima em que já não teríamos mais a sociedade feudal, mas a estrutura social que vai se construindo e que não existiria sem a base anterior. Então, mesmo que oculta, de alguma forma superada, ela subsidiou os alicerces que alavancaram novas possibilidades – nesse caso, a sociedade burguesa e que deu continuidade a esse movimento na trajetória do tempo, possibilitando novos panoramas para a humanidade.

Assim, tudo que ali estava presente pôde ser transposto dando início a um novo ciclo, fortemente marcado pela sociedade capitalista. Desse modo, temos aqui a seiva bruta de uma discussão que envolve a dialética. A qual requer da história que,

---

<sup>11</sup> A sociedade feudal basicamente era composta por dois estamentos: os senhores feudais e os servos. Os segundos constituíam a maior parte da população e obrigados a prestar serviços ao senhor e a pagar-lhe diversos tributos em troca da permissão de uso da terra e de proteção militar. Essa estrutura social vigorou até o século XVII, quando emergiram várias doutrinas do individualismo burguês produzidas nesse mesmo século.

[...] se superem os caminhos andados reconstruindo-os, o que não significa ignorar o que na cultura e na subjetividade de cada homem continua presente e ativo, vivo e operante, mas impõe que nele penetrem e atuem novas formas e dimensões que o transformem e introduzam na novidade de outro momento histórico e outros lugares sociais (MARQUES, 2000, p. 114).

Destarte, expostos esse elementos teóricos acerca dos paradigmas na sociedade e na Educação que ilustramos, percebemos que o contexto em que a última se organiza está atrelado ao pensamento da sociedade, seus preceitos e valores – seus paradigmas. Portanto, tornando-se necessária uma adaptação dos processos educativos ao longo do tempo. O que provoca os movimentos para que a formação humana se efetive como condição de vida e atuação em sociedade.

Dessa forma, a Educação, se estrutura na primazia do saber que passa pela relação do ser que conhece e o objeto a ser conhecido. Se pensarmos na Escola Tradicional, na qual o ensino perpassou entre outros aspectos pela transmissão de verdades imutáveis, por meio de repetições, memorização, sendo o professor o principal detentor desse patrimônio cultural, assim

esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (SAVIANI, 2011, p. 7).

Destacando a partir de outro ponto: nos tempos modernos, caracterizado pelo rompimento com as bases tradicionais, o sujeito pensante passa a ser o cerne e o ponto de partida para a construção do conhecimento. E temos na Escola Ativa e na Escola Nova a identificação do ser/aluno com potencial e possibilidade de agir no mundo e na transformação social por meio do arcabouço teórico e material elaborados pela ciência.

Nessa argumentação que trouxemos, elucidando a ideia de assimilação e superação do pensamento pedagógico. No Brasil, a industrialização e o surgimento das fábricas provocou uma interrupção nessa lógica, o que não era esperado dada ideia de desenvolvimento. Isto porque, representado pelo Tecnicismo, o resultado foi: a escola continuou a assumir um caráter de instrução e os seus currículos se

mantiveram fragmentados, cujo conhecimento apresentava-se em “grades compartimentadas”.

Somente com a crise da Modernidade no final do século passado e a emergência dos movimentos da Pós-modernidade é que se inauguraram novas rupturas, deslocamentos, supressão de barreiras e dos limiares entre os campos do saber. Foi o fim das grandes narrativas, das perpétuas verdades absolutas.

A Educação se reconfigura na busca por gerar e articular saberes que possam ser colocados em interlocução nos processos de aprendizagens singulares a cada ser humano, o que seria ir além do pensamento do currículo como plano preestabelecido de disciplinas, de objetivos, de métodos e da aprendizagem de conceitos prontos. Sendo preciso dimensionar o pensamento curricular que toma o conhecimento que emerge das construções históricas sistematizadas por meio das inter-relações humanas (re)contextualizadas no mundo em que vivemos.

Por isso, entre outras interpretações, evidencia-se compreender a Educação como mobilizadora de processos de formação em que a pesquisa constitui-se fio condutor na construção do conhecimento e o professor um verdadeiro orientador desse percurso. Haja vista as possibilidades das redes e das tecnologias que ampliam o horizonte comunicacional e potencializam as capacidades do homem.

Contudo, mantém-se “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é [...] uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral” (GRAMSCI, 1982, p. 118) da educação, com a emergência do próprio currículo vivido na escola que não se constitui dos conhecimentos notadamente válidos, mas dos conhecimentos que a sociedade considera como pertinentes e válidos (GOODSON, 1995).

A convivência entre formas diferenciadas de formação: uma escola supostamente clássica e uma escola técnica, dualidade explicitada por Gramsci (1982), deveria ceder lugar a uma escola que fortalecesse seus círculos de cultura, com saberes que equilibrem o desenvolvimento da capacidade de trabalho aos da formação geral.

Ao se intervir na realidade escolar, é importante ter clareza do que está posto, o que será realizado e o que se almeja, visto que

a educação é entendida como uma necessidade humana, histórico-social, cuja forma mais desenvolvida é a educação escolar. Desse

modo, a educação é vista não como um ente abstrato, mas como um fenômeno concreto, situado historicamente (LIMA JR., 2007, p. 57).

Assim, seguimos novamente tateando no horizonte de (in)certeza quando abandonamos certas verdades em detrimento de outras ou mesmo, quando o próprio sistema nos força a isso. Estamos vivendo na sociedade na qual a escola deve ser o lugar da promoção do indivíduo, nesse sentido o mero acúmulo de informações não se justifica, pois cabe conceber a Educação como um processo que tem por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano.

Como afirma Saviani (2011), a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, um processo de trabalho. A escola é um lugar privilegiado, e é por meio dela também que nos inserimos no interior da prática social global. O campo do conhecimento, aqui colocado como saber objetivo, diferente do Paradigma Positivista, que pretende que os alunos assimilem o conteúdo como resultado sistematizado metodicamente pela ciência, vai além e indica que aprendam também o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

O trabalho da escola não pode se perder em meio à mera transmissão de conhecimentos sistematizados, é importante levar em conta as formas/instrumentos de acesso ao saber elaborado e sua função na democratização da sociedade brasileira, no qual os seus cidadãos possam dominar o saber histórico e participar da construção da história.

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Dessa forma, “a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar porque e em que medida esses instrumentos são importantes” (SAVIANI, 2011, p. 71), logo a apropriação do conhecimento de conceitos e teorias feitos pelos alunos ocorre a partir dos seus interesses, da visão de mundo e de como se apresenta a inserção dos indivíduos no quadro social.

A dimensão Histórica – dos saberes historicamente acumulados – chama a atenção para o processo pelo qual passou o homem ao longo da sua existência, da compreensão da História por meio do desenvolvimento material e do

desenvolvimento das relações e condições materiais do homem com a natureza, do trabalho e do desenvolvimento da cultura.

A Educação tem suas origens nesse processo, por essa razão é importante pensar nas várias formas em que hoje podemos realizá-la, pois temos a compreensão de que não é só na escola que se aprende, é na relação com outros, na vida cotidiana e o cotidiano pode ser qualquer lugar que o sujeito da aprendizagem esteja – na casa, na rua, na igreja, na comunidade em geral e/ou na escola.

Toma-se o sentido de currículo como as atividades essenciais que a escola precisa desenvolver para que não se descaracterize e perca a sua especificidade, dessa forma ela é imprescindível para o desenvolvimento da cultura, do humano e é base determinante no desenvolvimento histórico da sociedade, em geral.

O pensamento acerca da Pedagogia como Histórico-Crítica é fundamental para que o trabalho pedagógico dê o salto qualitativo que nos proporciona os pressupostos históricos da humanidade – pensemos: se o homem partisse sempre do zero nas suas produções? Seria, no mínimo, desconfortável. Estaríamos a todo o momento trilhando as mesmas estradas do passado.

Os fundamentos dessa Pedagogia são adotados pelo IFBA e por meio do desenho da metodologia apresentada teremos a possibilidade de percebê-la ao analisarmos os documentos institucionais, mais especificamente o PPI.

A dimensão Crítica, da supracitada Pedagogia é importante por envolver todas as relações que destacamos aqui e que se distanciam da mera manutenção/reprodução de um *status quo*, mas que se constrói a partir dos contextos dos quais se originam a pessoa, o grupo, a cultura. Essa proposta nos diz muito e coaduna com a lógica de que vivemos a complexidade e podemos pensar ou realizar outros processos educativos que estejam mais envolvidos com as discussões desse tempo histórico e ancorados na abordagem dialética.

### 3.1 CURRÍCULO: A POLISSEMIA

Acerca do currículo, organizaremos nossa discussão em dois aspectos: a *conceituação*, em que buscaremos apresentar os sentidos de currículo que tomamos

para sua significação e a *construção do campo*, em que sistematizaremos algumas análises do ponto de vista um tanto quanto epistemológico.

Fazer esse levantamento é de extrema relevância nessa pesquisa, pois as práticas curriculares propostas e vividas partem de heranças de panoramas históricos e teóricos vivenciados – como dissemos – entendê-los permitirá que o cenário do estudo se apresente de forma mais ampla e situada nos vieses que nos conduziram ao presente.

As discussões sobre currículo são relativamente recentes, melhor localizadas na década de 1960, quando surgiu como propositiva crítica de práticas vividas, no intuito de esclarecê-las. No geral, sua compreensão ainda varia em torno daquilo que se planifica enquanto rol de conhecimentos escolares a serem ensinados, bem como a orientação para o trabalho propriamente educativo.

De acordo com Goodson (1995), currículo vem da palavra latina *scurrere*, significando “correr”, e refere-se a curso a ser seguido, Silva (2015) complementa ao dizer que currículo do latim, *curriculum*, significa “pista de corrida”, essa significação provém da fonte mais antiga ao ser referir a currículo, datada de 1633 pelo *Oxford English Dictionary*.

Podemos listar as várias acepções de currículo, conforme localizamos em Sacristán (2000):

- Ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc;
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para adotá-lo, etc;
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interação entre a teoria e a prática em educação;
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A descrição acima se constitui ampla abarcando todo o universo escolar, o que é muito para acompanhar, sistematizar, desenvolver e avaliar, é preciso que saibamos os pontos fortes e frágeis para mantermos um posicionamento mais

localizado nesse projeto que sendo dinâmico, se refaz no cotidiano. Naturalmente, “se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou pelo menos, no ambiente de cada escola em particular” (GOODSON, 1995, p. 24).

As dimensões do currículo envolvem diferentes áreas de conhecimento, processos e ambientes de aprendizagem, mas na realidade e muitas vezes, os sentidos de currículo são atribuídos apenas a plano, planejamento, receita, modelo, prescrição de tudo que deverá acontecer na escola, o que transforma e reduz o papel dos professores em meros executores.

Tal visão ou limitação nos impede de ver questões que são maiores do que estas das burocracias hierarquicamente apresentadas, por exemplo, entender os processos históricos e porque eles fazem ou não fazem parte das questões que ocorrem na escola, porque adotamos tais convenções e conhecimentos considerados válidos e não outros.

Compreender currículo como “prescrição” trata-se de uma visão que se mostra limitada. Isto porque mais que envolver os processos de ensino e de aprendizagem, interessa à Teoria do Currículo, o “como” essas premissas se inserem nos processos vividos na sociedade concreta; o que corresponde ao currículo de fato (GOODSON, 1995).

Não se trata apenas dos estudos diretamente pedagógicos, as questões curriculares abarcam as dimensões administrativas, econômicas e políticas, o que pontuamos aqui é justamente que as discussões sobre currículo se constroem diretamente pela relação entre a escola e sociedade, em um verdadeiro sistema social como no movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), “em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder” (SILVA, 2015, p. 67).

O que representa entender o currículo como uma construção social que une as análises da sociologia e as teorias pedagógicas, reflete sobre as tradições e mantém diálogo com a epistemologia no movimento dos diferentes grupos sociais.

Para nós, o currículo vai além do documento coerentemente organizado, ele é essencialmente prático, é síntese, é práxis como a ação humana de transformar e construir novas realidade ou mesmo reinterpretá-las. Conhecer a função do currículo é entender o papel que uma instituição de ensino pretende cumprir.

O currículo concreto, ou *vivido* – como o tomamos nessa pesquisa – refere-se ao currículo em seu contexto e como ele se expressa em suas práticas educativas.

Os componentes curriculares comuns às necessidades de todos os alunos, “o currículo básico ou *core curriculum* é a parte comum, para todos, complementada com tempos e materiais diversificados por opções” (SACRISTÁN, 2000, p. 111), corresponde ao currículo mínimo prescrito.

O currículo *prescrito* do ponto de vista aqui colocado, partindo-se principalmente da Educação Básica obrigatória no atual Sistema Nacional de Educação, representaria as aprendizagens necessárias a todos, contudo seria superficial pensá-lo como equilibrador das demandas sociais, senão como mecanismo muito mais regulador do que qualquer outro aspecto que possa ter.

Servindo a uma avaliação e análise pública de uma escolarização, como pontua Goodson (1995), “currículo como fato”, “por escrito”, de outra maneira o “currículo como prática” corresponde ao que é praticado enquanto ato, como atividade em sala de aula, ativo.

A própria forma com que os professores elencam o que deve ser aprendido na escola, na aula, parte das relações que foram construídas a partir de suas próprias relações na escola, ou seja, aquilo que de certa forma é inculcado por meio dos mecanismos de poder, e permanece presente na memória e na cultura.

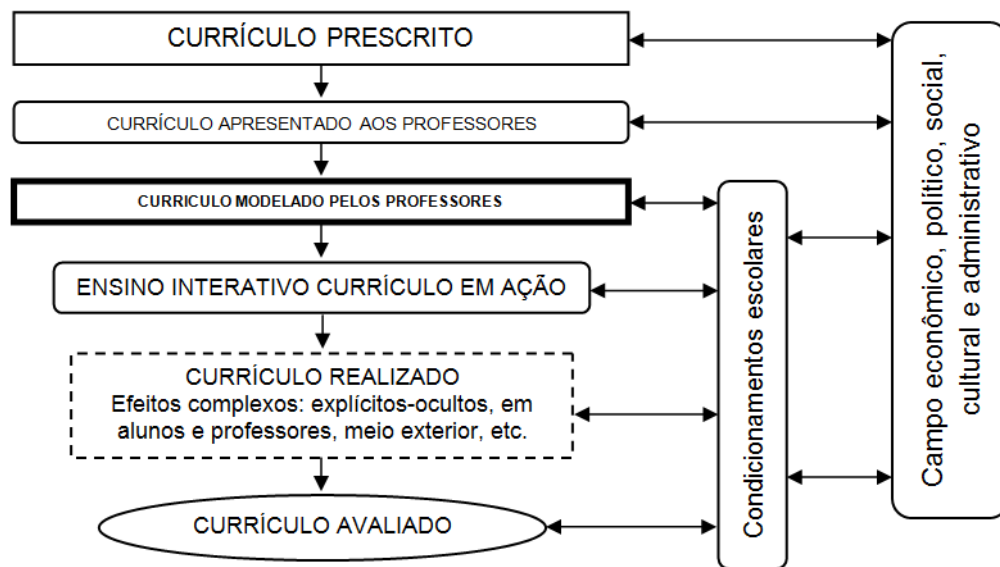
Eleger um currículo é escolher um projeto definido de cultura, de sociedade que se pretende manter ou instalar, seja ele *explícito* ou *oculto*, quanto a sua possibilidade de revelar os propósitos de seu modelo educativo, partir de experiências totalmente programadas, planejadas, é abarcar todas as possibilidades do que pode representar a experiência do vivido.

Em Educação, situações planejadas (que fazem parte do currículo explícito) colocadas lado a lado de experiências educativas sem o rigor da intencionalidade pujante do planejamento (que entre outras nuances, podemos correlacionar aqui com o currículo oculto) correspondem igualmente às aprendizagens significativas, visto que mobilizam interesse e atenção.

Não é adequado que as questões do currículo partam do(s) espontaneísmo(s) daqueles que, simplesmente movidos pela ação, perdem de vista a dimensão da construção coletiva, ao mesmo tempo em que, tampouco deverá ser totalmente pesado e previsto, fechado em um esquema rígido de objetivos prontos a cumprir.

Assim, cabe pensá-lo como uma experiência, a Figura 4 explicita as relações e a dinâmica do currículo e lembramos também o que foi apresentado na seção de entrada dessa dissertação, quando fizemos uma analogia entre o caminho e o caminhar; retomamos novamente a essa analogia, para simplesmente perceber o currículo e o trabalho educativo que é proposto e vivido como esse verdadeiro caminho, essa grande jornada.

**Figura 4** – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105)

Desse modo, partimos agora para a segunda parte da nossa discussão: a construção do campo propriamente dito.

A história do currículo “tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado” (GOODSON, 1995, p. 10). Sendo assim, um currículo enseja uma teoria, ou seja, o objeto currículo materializa um pensar, uma teoria subjacente, implicada no objeto.

Lembrando que somente nos movimentos progressistas é que se deu lugar às acepções diversificadas de currículo. Silva (2015) relaciona as teorias a discursos, o que podemos dizer que correspondem aos argumentos e perspectivas que estruturam essa teoria.

Se o currículo é sempre a seleção de conhecimentos científicos e saberes, as justificativas dessas escolhas revelam o seu tipo. Dessa forma, a construção desse

campo teórico nos faz pensar de forma correlata com os paradigmas em Educação como colocado no início dessa seção. A Figura 5, apresenta a categorização das Teorias do Currículo explicitando os conceitos principais relacionados a cada grupo.

**Figura 5** – Categorização das Teorias do Currículo



Fonte: Elaboração própria com base em Silva (2015)

Falar do currículo hoje envolve ter em conta a superação de propostas que se restringiam o currículo ao como fazer, enquanto atividade técnica dando lugar às vertentes mais críticas que envolvem discussões ao nível da emancipação do homem por meio da ruptura com mecanismos de dominação e reprodução do *status quo*, para a tomada de consciência do papel de cada um de nós no processo de mudança social, seja do professor como do discente, capazes de intervir de forma crítica nos processos sociais nos quais estejam inseridos, rumo à perspectiva pós-crítica. Pensar sobre esse ponto de vista reúne os processos dialéticos da relação entre a teoria e a prática.

O papel do professor com seus saberes é o de propiciar o desenvolvimento afetivo, atitudinal e cognitivo dos discentes, pessoas que atuam/atuarão na sociedade e que trabalham. É fundamental que esse profissional da Educação compreenda o currículo e o conjunto das áreas disciplinares, conheça os fundamentos culturais, pedagógicos, políticos da Educação e o potencial dos recursos tecnológicos da realidade na qual irá atuar, para que possa desenvolver as metodologias necessárias às mudanças e transformações tão almejadas na Educação. Como se observa na Figura 6:

**Figura 6 – Distribuição de atribuições curriculares**

DISTRIBUIÇÃO DE ATRIBUIÇÕES CURRICULARES					
	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	
ESTADO	- Mínimos curriculares Áreas e/ou cadeiras Objetivos e conteúdos Horários mínimos	- Orientações metodológicas - Materiais, textos...	- Títulos - Promoção de alunos - Alta inspeção - Controle-inspeção	- Ordenação de níveis - Ordenação de ciclos - Promoção - Horários - Órgãos de gestão - Estrutura das escolas - Quadro de professores	CENTRALIZAÇÃO
ESCOLA	- Projeto pedagógico	- Projeto pedagógico - Seleção de meios - Ordenação de recursos	- Avaliação da escola	- Agrupação de alunos - Equipe docente - Horários - Admissão de professores	AUTONOMIA DA ESCOLA
PROFESSORES	- Definição de programas	- Desenvolvimento do ensino	- Avaliação dos alunos	- Ordenação de aula	AUTONOMIA DO PROFESSOR

Fonte: Adaptado de Sacristán (2000, p. 146)

Segundo Saviani (1994), o currículo envolve uma multiplicidade de relações abertas, que dizem respeito à escola como o currículo que possa ser implementado de maneira a transformar o horizonte da prática do ensino, é necessária a:

- a) Reflexão acerca dos objetivos da Educação escolar dos valores e conhecimentos que o permeiam;
- b) Participação dos diferentes segmentos sociais nas decisões sobre o conteúdo da escolaridade e sua seleção;
- c) Democratização quanto ao acesso ao conhecimento dos processos de transformação das decisões tomadas na prática;
- d) Seleção de recursos metodológicos;
- e) Organização de turmas e dos professores que irão acompanhá-las;
- f) Organização do tempo, do espaço, das formas de avaliação e das mudanças questionadas nas práticas escolares.

O currículo apresenta uma relação direta com a sociedade em que está inserido, para que as relações de domínio (de grupos hegemônicos) se mantenham, são utilizados alguns instrumentos, sendo o currículo escolar um desses. Neste sentido, podemos perceber que o currículo não é neutro, visto que toda ação humana apresenta intencionalidade. Assim, ao se fazer à seleção daquilo que será

ensinado, se valorizará apenas uma parte. Esta escolha se dará segundo as visões de mundo, sociedade e homem que se tenha.

Ao propormos um estudo que se ancora em uma perspectiva da formação para o trabalho, as questões do currículo correspondem aos princípios e organizações da produção, da técnica, e, por assim dizer, do capital. O que permite estabelecer aqui as bases de uma relação indissociável entre currículo (proposta) e a prática pedagógica (efetivação), uma relação dialética entre teoria e prática, visto que para que uma ocorra é necessária a presença da outra.

Falar da prática no contexto da formação, principalmente da formação profissional técnica, enseja que rompamos com os currículos escolares que se

configuram como mera justaposição de disciplinas *autossuficientes*, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber (MARQUES, 2000, p. 117, grifo nosso).

Deste modo, pedagógica e metodologicamente, o currículo se traduz em fragmentações do conhecimento e didáticas, mantidas inclusive nos discursos e práticas disciplinares ou *trans/pluri/multi/inter-disciplinar*, já que na maioria das vezes o eixo se mantém na “disciplina” explicitamente relativa ao processo de organização/gradação dos conhecimentos científicos em conhecimento escolar.

Então, precisamos pensar as alternativas em que possamos deixar de nos firmar na perspectiva de currículo como ordenador, “instituída pelo modo de produção do conhecimento moderno, o qual é de base linear e sequencial, numa lógica de causa e efeito que, nos dias de hoje, ainda orienta os processos de organização curricular na educação brasileira” (SALES, 2013, p. 98).

Aqui encontramos um desafio, pois os IF desde sua tradição possuem base tecnicista, a partir de 2013 abraça a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica, contudo na prática ainda existem muitos desafios na convergência dessas questões.

Para avançarmos em nossas proposições educativas, podemos nos pautar em concepções teóricas que ensejam um currículo vivo, integrador que estariam fundamentadas na perspectiva, que segundo Lima Jr. (2007) engajada a lógica hipertextual e com Pierre Lévy (1993) no que diz respeito à arquitetura da cognição humana. Nesse contexto, a escola corresponderia também a uma tecnologia

intelectual, já que possui uma estrutura complexa, representando um ponto ou nó, uma possibilidade de inserção, por assim dizer, na imensa rede de conhecimento.

As TIC “[...] provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado” (KENSKI, 2012, p. 45). Convergindo a proposição de pensar o currículo considerando a estrutura social em que vivemos e aprofundando um discurso crítico e atual, optamos por analisar as práticas curriculares situadas a partir das TIC, o que representa as possibilidades do fazer educativo nos dias atuais, com o perfil de estudante atual, visto que as tecnologias instauraram um modo diferente de ser e de pensar.

### 3.2 TECNOLOGIAS E TIC: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA

A formação humana aqui é compreendida na perspectiva abordada pela educação profissional integrada e de acordo com Ciavatta (2005), trata-se de se garantir ao discente seja ele um adolescente, jovem ou adulto, a formação capaz de assegurar-lhe os conhecimentos necessários à leitura do mundo, o pleno exercício da sua cidadania e a participação política.

Assim, partimos da premissa do currículo como dimensão do trabalho pedagógico que envolve: o *proposto*, entendido como documento orientador das práticas pedagógicas adotadas em uma instituição de ensino, materializado nas escolhas de pressupostos antropológicos, epistemológicos, filosóficos e pedagógicos e incorporados ao projeto pedagógico por meio do arcabouço teórico-metodológico definido e o *vivido*, que representa a transposição das práticas pedagógicas que podem ao mesmo tempo ser identificadas com o que apregoa o currículo proposto, também personifica os elementos ocultos dos processos históricos individuais, itinerários formativos, saberes experienciais e visões de mundo dos sujeitos do currículo, prioritariamente os professores.

O entendimento da tecnologia como elemento potencializador dos processos formativos na sociedade, sejam eles formais como informais, realizados ou não pela escola, altera a dinâmica comportamental dos sujeitos. Não é possível deslocá-los dessa lógica, pois convivemos com a dinâmica dos processos de uma sociedade tecnológica, é como se esses mecanismos estivessem praticamente impressos no

nosso código genético, assim seria algo difícil deslocá-los do humano e, por isso estabelecemos esse viés, que ora nos interessa pela ação propositiva ensejada pela pesquisa.

Frente ao que foi ponderado, o limiar entre o currículo e as TIC se situa justamente na compreensão de que é tangível tanto realizar o ato educativo por meio das tecnologias com as quais convivemos enquanto aparato e instrumento, quanto pensar a formação humana a partir da lógica hipertextual, rizomática, complexa e em rede, praticada pela capacidade cognitiva do homem do século XXI.

A capacidade humana de aprender, se orienta a partir de como nossa lógica de pensar se estabelece, essa perspectiva motiva a fuga dos caminhos lineares e unilaterais e se apresenta aqui como um horizonte que se descortina frente à do entendimento dos processos educativos. Destarte, optamos por realizar uma pesquisa no curso integrado, situado no conjunto da EPT, para verificar como essas tecnologias são apropriadas nas práticas curriculares.

Como a construção do argumento que estamos pretendendo nessa pesquisa, envolve o currículo interposto pelas TIC ou as TIC no Currículo, tomaremos inicialmente a aceção da tecnologia enquanto processo de criação humana, para posteriormente abordá-la do ponto de vista escolar, assim buscando apresentar e entender a formação humana como processo imerso por tecnologia tanto do ponto de vista da sua criação, como da modificação do comportamento e vivência do humano como consequência.

A história humana sempre foi marcada pela relação do homem com a natureza, numa constante relacional de domínio de um sobre o outro, ora a forma de viver do homem foi modificada pelas intempéries do meio ambiente natural em que viveu, ora o próprio homem, por suas ações sobre o meio, modificou a natureza em seu benefício.

O homem é um ser criativo, os maiores vestígios que foram encontrados de sua presença na Terra demonstram a sua capacidade de produzir a partir dos materiais disponíveis no meio em que estava inserido. Os atos de criar e transformar a realidade são eminentemente humanos, atos muitas vezes motivados pela necessidade de sobrevivência, assim, ao buscar formas de resolver problemas, ele desenvolveu técnicas capazes de modificar todas as suas relações.

No transcurso de milhões de anos, da mesma forma em que a Terra foi se transformando, o mais antigo ancestral do homem, o *Ramidus* (BURKE; ORNSTEIN,

2010), também foi se modificando, fruto das adaptações às confluências terrestres, principalmente envolvendo o clima, o habitat e a alimentação.

Sendo assim, aprender a desenvolver atos criativos foi algo que fez parte de toda a história da humanidade. O ser humano foi capaz de modificar as estruturas materiais e circunstanciais a seu favor, fazendo com que pudéssemos chegar até aqui.

Para justificar esse nosso pensamento, faremos uma retomada dos fatos que marcaram essa história, visto que para falarmos de tecnologia, é imprescindível retomar a discussão sobre técnica, então faremos um resgate epistemológico do passado, pois a história da tecnologia se confunde com a própria história da humanidade.

Iniciemos pela ideia de *Homo faber*, o homem definido pela fabricação de instrumentos – na qual a técnica e a linguagem possibilitaram a objetivação desse homem. O conceito grego de *technè* envolve o sentido de fazer (material ou não), habilidade em geral, segundo Castoriadis (1987, p. 237), “a partir do ‘fabricar’ material, do conceito de criação (*poièsis*) ao qual finalmente Aristóteles ligará a *technè*”, o fazer sempre partirá de algo que já é; o homem arremata o trabalho da natureza, tudo isso diz respeito ao potencial humano.

O termo tecnologia relaciona-se com o conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade, assim, na etimologia da palavra, teríamos enfim *technè* (arte, técnica, ofício) e *logos* (conjunto de saberes).

Há cerca de dois e meio milhões de anos, o *Homo habilis* foi protagonista de um grande feito: foi capaz de dar às pedras as formas instrumentais, foram os primeiros fazedores de machados, fato que marcou a perigosa jornada do homem colocando em risco, a partir disso, a vida do/no planeta. “Os machados tornaram possível a construção de abrigos e instalações primitivos, mudando fisicamente o mundo de uma vez para sempre” (BURKE; ORNSTEIN, 2010, p. 29). Temos aqui um ser com um cérebro capaz de planejar, comunicar-se, estabelecendo a matriz necessária para conquistas ainda maiores como pensamento, raciocínio, linguagem e cultura.

Com pouco mais de seiscentos mil anos, o *Homo erectus* realizou a descoberta do fogo, da fala e da capacidade manipulativa dos alimentos, bem como dos instrumentos, o que contribuiu para a modificação da forma física do cérebro

humano, assim “o presente do machado favoreceu os que na comunidade eram bons no manejo do novo instrumento e da mudança que ele poderia trazer” (BURKE; ORNSTEIN, 2010, p. 35). Entendemos que os melhores na utilização da tecnologia para moldar o mundo se tornaram os primeiros líderes, possuíam potencial criativo distinto dos demais membros do grupo.

Há aproximadamente 120 mil anos, os *Homo sapiens* se tornariam os humanos anatomicamente modernos, dotados de talentos sequenciais e de técnica para fabricação de um instrumento.

No desenvolvimento da sociedade – que em seus primórdios surgiu com as comunidades tribais, viver junto era sinônimo de se manter a sobrevivência, buscando o aprimoramento das capacidades de criar e inventar mecanismos que viessem a auxiliar na satisfação de suas necessidades tanto naturais, entendidas aqui como as de caráter biológico (de oxigênio, de água, de alimentação, entre outras) e de trabalho como uma atividade de transformação deliberada da natureza com o objetivo de satisfazer além das necessidades supracitadas, também as necessidades materiais.

Em outra perspectiva, “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens” (ARENDDT, 2007, p. 31). A ação humana enquanto atividade que se concretiza pelo emprego de meios para a realização de seu trabalho utiliza-se de ferramentas. Inicialmente com objetos da natureza, depois foi produzindo outros objetos a partir da transformação dos primeiros. Não só por meios materiais o ser humano produz, mas por meios não-materiais, que é outra característica do trabalho enquanto atividade intencional e coletiva. As ferramentas foram se transformando e transformando o próprio homem, visto que no processo de satisfação das necessidades humanas desencadearam-se o surgimento de novas necessidades.

O que está em jogo não é, naturalmente, o conceito de instrumento em si, o emprego de meios para atingir um fim, mas antes a generalização da experiência da fabricação, na qual a utilidade e a serventia são estabelecidas como critérios últimos para a vida e para o mundo dos homens (ARENDDT, 2007, p. 170).

Só com os processos de desenvolvimento de cultura e as formas de materializar a existência do homem por meio do trabalho, que se compuseram as

bases para o desenvolvimento da humanidade e por assim dizer, dos processos tecnológicos – com o primeiro registro escrito aparecendo há cerca de doze mil anos. No processo de evolução da escrita até o estabelecimento da escrita alfabética, envolveu-se muito esforço humano, passando do registro da tradição oral, depois pictórico até o registro da história escrita. Contudo há de considerarmos que ao longo da história, tanto a leitura quanto a escrita sempre se restringiram a grupos limitados.

Lembremos o sofista Górgias de Leontini que no século IV a.C., já sustentava que, “quando nos comunicamos, nunca trocamos a coisa, mas apenas a palavra para ela, que é sempre outra que a própria coisa. Toda palavra introduz, portanto, uma falsificação da coisa a que se refere” (BURKE; ORNSTEIN, 2010, p. 94).

Levamos em conta todas as evoluções na organização social e tudo que desencadearam

a discussão de todo o problema da tecnologia, isto é, da transformação da vida e do mundo pela introdução da máquina, vem estranhamente enveredando por uma concentração demasiado exclusiva no serviço ou desserviço que as máquinas prestam ao homem. A premissa é que toda ferramenta e todo utensílio destinase basicamente a tornar mais fácil a vida do homem e menos doloroso o labor humano (ARENDRT, 2007, p. 164).

Todas as mudanças vivenciadas pelo homem ao longo da história nos fizeram chegar até aqui e culminaram nesse paradigma tecnológico com o qual convivemos e do qual a partir de então se constrói a realidade.

Por assim dizer, o mundo moderno envolve um número sem fim de tecnologias, visto que a técnica e tecnologia têm muito mais a ensinar de filosofia aos filósofos e de história aos historiadores do que imaginamos (LÉVY, 1993).

Em vista disso, na modernidade e com Marx a “ideia grega da *technè*, estabeleceu explicitamente a técnica como momento ao mesmo tempo central e criador do mundo social-histórico” (CASTORIADIS, 1987, p. 241), envolvendo agora a ideia do homem que se faz homem pelo trabalho na relação mediatizada por objetos (mas que não se restringe apenas a elas); havia como plano de fundo um sistema de produção capitalista no qual a técnica não era imune a esses mecanismos.

É importante lembrar que a técnica não se esgota em si, esse “fazer” que delineamos, envolve a racionalidade humana, a constituição de um mundo fruto da

ação do homem, seu maior exemplo de técnica é a organização social. O desenvolvimento do social é afetado pelo desenvolvimento técnico, assim tais processos se relacionam, “portanto que são as ideias que fazem progredir a história” (CASTORIADIS, 1987, p. 253).

A evolução dos processos tecnológicos buscou suprir o papel do homem nos mecanismos de produção em um sistema altamente capitalista (marcado pela divisão do trabalho). Nesse contexto, temos envolvidas outras dinâmicas que vão além do social, o que no século XX afetou: a economia, a política, a educação e inclusive as consequências ecológicas da tecnologia, esses são elementos presentes e diretamente modificados pela segunda revolução técnico-industrial (revolução microeletrônica, evolução da microbiologia e revolução energética), proposta por Schaff (1995).

A revolução tecnológica baseada nas tecnologias da informação e comunicação, desde o fim do século XX, está remodelando a base material da sociedade, justificando o exposto, basta retomarmos

a passagem da sociedade [...] do sombrio interior do lar para a luz da esfera pública não apenas diluiu a antiga divisão entre o privado e o político, mas também alterou o significado dos dois termos e a sua importância para a vida do indivíduo e do cidadão, ao ponto de torná-los quase irreconhecíveis (ARENDR, 2007, p. 47).

Assim apresentaremos na sequência, alguns destaques que corroboram com as questões anteriormente citadas, a partir das contribuições identificadas na segunda metade do século passado.

A década de 1960 foi “ideal” para realização da substituição do trabalho do homem pelo de computadores em tarefas repetitivas que envolviam tempo e energia. As tecnologias das comunicações com a disponibilidade dos dados em redes de alta velocidade romperam com a lógica da percepção espacial da informação.

Podemos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 2000, p. 26).

Em 1970, esses sistemas de telecomunicações e informática começaram a modificar as questões sociais, mas foi nos anos 80, que os governos e instituições

privadas começaram, com mais abrangência, a realizar o arquivamento de milhões de dados pessoais.

Assim, começamos o século XXI vivendo o mundo dos *bits*, *chips*, computadores, máquinas, nanotecnologia, satélites, *softwares*, supercomputadores, redes, enfim um mundo mais conectado e interdependente, orientado pelo controle ou difusão da informação. Não há como propor uma discussão sobre a cultura contemporânea sem enfatizar a enorme incidência das mídias eletrônicas, principalmente a televisão e o computador (LÉVY, 1993). E hoje, o celular.

Segundo Schaff (1995, p. 42), “os prognósticos das mudanças na estrutura de classes da sociedade informática [...] dependem, sobretudo da análise do futuro do trabalho assalariado e das possíveis e diversas formas de ocupação que o substituirão”. O referido autor, afirma que ao falarmos sobre a sociedade informática estamos nos referindo ao modelo social em que, em todos os seus aspectos, será envolta por processos informatizados ou por algum tipo de inteligência artificial.

Esse século conta com mais de 20 mil áreas tecnológicas e científicas, o que chamamos de conhecimento especializado. Nossos sistemas apresentam dados aos usuários em forma de “teias”, as informações fornecidas estão interligadas, como um hipertexto<sup>12</sup>.

Assim, as TIC permitem-nos o que já buscávamos “durante muitas eras antes de nós – mas já não agora – os homens ingressavam na esfera pública por desejarem que algo seu, ou algo que tinham em comum com outros, fosse mais permanente que as suas vidas terrenas” (ARENDT, 2007, p. 65).

O que, em sentido análogo, coaduna com que assevera Castells (2000, p. 22) afirmando que “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”.

Vivemos a Contemporaneidade, somos habitantes desse tempo e assumimos um legado da trajetória humana, de seus saberes e fazeres, da atitude do homem diante de si, do outro, da vida e da relação com a natureza, dos seus processos tecnológicos. A história humana nos responsabiliza pela continuidade, pelo futuro. Atualizamo-nos nesse tempo, nos apropriando de toda produção das gerações anteriores para recriarmos e resolvermos as questões que nos são apresentadas.

---

<sup>12</sup> “Um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1993, p. 33).

Realizada essa exposição sobre a tecnologia enquanto processo de criação humana, faremos agora a abordagem do ponto de vista escolar para que assim possamos nos aproximar ainda mais do nosso objeto de estudo.

Sobre a Educação no contexto da tecnologia, se torna evidente que os avanços desencadeiam novos processos pedagógicos e impõem novas exigências aos sistemas de ensino, a exemplo da própria formação dos professores como também da implementação de novas propostas de trabalho, o que ainda hoje pode ficar bem mais difícil de administrar quando a realidade ainda se reflete no quantitativo de aulas de um docente e a precarização ainda vivida por muitas escolas.

As TIC pedem “[...] transformações não apenas nas teorias educacionais, mas na própria ação educativa e na forma como a escola e toda a sociedade percebem sua função na atualidade.” (KENSKI, 2012, p. 101)

Contudo, um pensamento pedagógico situado no contexto contemporâneo se altera na própria dinâmica escolar quando simplesmente se modifica a posição das cadeiras – de fileiras para semicírculo, por exemplo – demonstrando posturas mais dialógicas no contexto das aprendizagens e das trocas de conhecimento. O mesmo pode ser esperado dos processos tecnológicos em educação, que sejam uma forma de reestruturar o pensamento pedagógico tendo por base outros mecanismos, como a lógica hipertextual e as diferentes fontes de informação para construção do conhecimento na Contemporaneidade.

Outro fator que faz com que os alunos sejam um pouco diferentes hoje é sua imersão e facilidade com a tecnologia digital, em particular mídias sociais: mensagens instantâneas, *Twitter*, videogames, *Facebook* e toda uma série de aplicativos (*apps*) que são executadas em uma variedade de dispositivos móveis como *IPads* e telefones celulares. Esses alunos estão constantemente ligados (BATES, 2016, p. 72).

Nesse sentido, as TIC se constituem na real possibilidade de entrelaçamento das questões que emergem do paradigma contemporâneo, que reflete uma sociedade envolta por tecnologia, Internet e mídias. Não é mais uma opção conceber práticas curriculares que não coadunem com essas questões, pois em seu cotidiano, a escola está imersa nessas questões.

Dessa forma, a proposta que aborde as TIC envolvendo toda a dinâmica do currículo, busca convergir em algo que nos propicie uma compreensão da realidade

educativa e suas possibilidades de realização no século XXI, a Contemporaneidade enseja por essas práticas pedagógicas.

Igualmente, pensar sob essa perspectiva inclui envolver nos processos de ensino e de aprendizagem as situações significativas que proporcionem um trabalho que, ao mesmo tempo em que agregue a diversidade, promova a inclusão, rompa com a lógica de uma escola da reprodução e manutenção do *status quo*.

A palavra mudança continua sendo destaque nesse século, ao pensarmos novos panoramas educacionais a partir dessa premissa, retornaremos às discussões acerca da Informática na Educação e a chegada dos computadores na escola que inicialmente assumia ainda uma abordagem instrucionista que pouco avançava, pois visava transmitir informação ao aluno, depois passa a assumir uma postura que propiciasse o enriquecimento de ambientes de aprendizagem, colaborando com a construção do conhecimento (VALENTE, 1999).

A referida mudança da qual estamos falando envolve todos os aspectos da sociedade, na escola essas mudanças foram um pouco mais lentas, mas acenou para um trabalho pedagógico que forme um sujeito crítico, capaz de “se envolver e participar das atividades na sociedade, assumir responsabilidades e desenvolver novas habilidades, é necessário o aluno compreender o que faz e não ser um mero executor de tarefas que são propostas” (VALENTE, 1999, p.33).

Para Bonilla (2002, p. 15), “de maneira geral, as tecnologias da informação e comunicação têm chegado à escola por uma decisão das direções e dos órgãos governamentais, estando os professores à margem do processo”, o que de certa maneira esclarece o distanciamento entre o proposto e o vivido na educação.

De todo modo,

[...] no tocante ao uso das TIC na educação, compreendeu-se que não basta conhecer a tecnologia e operar os suportes materiais, mas funcionar criativamente, transformando, sendo tecnológico; isto é, ser criativo na presença ou na ausência dos suportes de comunicação e informação, já que os princípios de criatividade e de transformação estão na gênese da tecnologia (LIMA JR, 2009, p. 19).

Logicamente, em se tratando das TIC, as tecnologias ainda são pensadas como recurso didático em educação e a sua participação identifica a natureza desse trabalho. A presença dos referidos suportes materiais é fundamental, contudo nos interessa entender em que medida o professor articula o potencial das referidas TIC

frente às demandas de aprendizagem dos alunos, bem como da proposta curricular da instituição. Visto que,

[...] a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de *poder* em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade [...], na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos. (KENSKI, 2012, p. 19, grifo nosso)

Não podemos deixar de mencionar a internet, que se constitui um elemento potencializador dos trabalhos em educação, “se mantivermos um ambiente rico, desafiador e estimulador qualquer indivíduo será capaz de aprender sobre praticamente qualquer coisa” (VALENTE, 1999, p. 97) o que promove um ser emancipado e capaz de transformar a sua realidade. Sem falar que “as TIC proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos. Possibilitam a criação de novas formas de interação do professor com a organização escolar e com outros professores” (KENSKI, 2012, p. 103).

Há a necessidade de superação e o efetivo estabelecimento de uma sociedade na qual a informação é generalizada, o que se relaciona com a discussão apresentada por Schaff (1995) com a divisão social em que de um lado estariam os que têm informação e de outro, os que não a tem. O que também é reforçado por Lévy (1993, p. 8) ao afirmar que “apesar de vivermos em um regime democrático, os processos sociotécnicos raramente são objeto de deliberação coletivas explícitas, e menos ainda de decisões tomadas pelo conjunto dos cidadãos”.

O objetivo hoje é formar sujeitos

críticos, criativos, reflexivos, com capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de se conhecer como indivíduo e como membro participante de uma sociedade que busca o seu próprio desenvolvimento, bem como o de sua comunidade (VALENTE, 1999, p. 140).

Muitas instituições de ensino tem conhecimento do potencial que a tecnologia acarreta para a educação e reconhecem as limitações de uma abordagem tradicional de ensino. Desse modo, se faz-se necessário implementar uma concepção mais dialética de educação, essencialmente crítica, que tenha por base a

superação da fragmentação entre teoria (conhecimento) e prática (ação), mas que estabeleça uma relação de interdependência.

Além do então exposto, outras discussões possíveis sobre a proposta de trabalho pedagógico que envolve o “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilidades pela atualidade tecnológica [...]” (KENSKI, 2012, p. 41). Estamos falando da intrínseca relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como os novos alcances e experiências com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI)<sup>13</sup>, demonstrando os inúmeros alcances de uma aproximação com as TIC a partir dos aspectos mais amplos da tecnologia.

### **3.3.1 Formação humana e integrada: perspectivas contemporâneas**

Nesse momento não nos deteremos a uma análise epistemológica como realizamos ao abordar o currículo e a tecnologia, nossa intenção para esse momento é situar, no contexto da pesquisa, o nosso entendimento acerca de formação, visto que no caminhar dos estudos essa premissa passou a se desvelar relevante para as nossas compreensões, pois o currículo pressupõe o ato formativo, as TIC no contexto educativo, pressupõem caminhos para a formação e o entrelaçamento entre os dois primeiros nos encaminha para horizontes de construções que culminam em processos formativos. Desse modo, ficou evidente a necessidade de se apontar nossos delineamentos no que tange à discussão de formação humana e a pesquisa.

Desde os primórdios, podemos mencionar as comunidades tribais, a formação do homem sempre esteve presente nas preocupações do grupo, seja por manutenção da sobrevivência, seja pela busca por alimentos, como a coleta ou nas técnicas de caça, ou mesmo para conhecimento do meio onde se vivia. Os mais idosos passavam para as gerações mais jovens os seus saberes acumulados ao longo do tempo por meio das suas experiências sobre a Terra.

Sendo assim, pensamos a formação a partir da aprendizagem dos saberes necessários à vida, ao convívio social e à cultura. A formação do homem, em uma

---

<sup>13</sup> Kensi, 2012.

perspectiva ampla, é possibilitar que o sujeito seja capaz de agir sobre o mundo em que está inserido.

Ao longo do tempo houve a distinção entre a formação realizada no seio familiar e a formação intelectual, realizada pelo que mais tarde se tornou a escola, local que se convencionou ser destinado a formar o homem. No que diz respeito à estrutura da sociedade sempre estratificada na divisão entre os que possuem ou não riquezas, vimos que o acesso ao saber escolarizado se tornou algo apenas para os filhos das famílias mais ricas<sup>14</sup>, esses tinham acesso ao saber. Basta lembrarmos do papel que a ciência passou a ter na sociedade, bem como das ideias positivistas e de como a educação formal se converteu em seu caráter enciclopedista.

Diante do exposto anteriormente, podemos afirmar que temos aí as raízes para o que mais tarde viria a se constituir em uma grande dicotomia na educação: de um lado a formação intelectual e de outro a formação para o trabalho, em uma perspectiva mais prática, destinada àqueles que não teriam acesso aos níveis mais altos do saber.

Gramsci permite compreender o processo pedagógico que ocorre no interior do aparelho produtivo, como uma das formas de concretização das relações hegemônicas que ocorrem ao nível das relações sociais mais amplas, constituindo-se em uma das mediações no processo da luta de classe (KUENZER, 1995, p. 60).

Essa formação para o trabalho nos remonta aos aprendizes das oficinas do período medieval, em que um determinado ofício era transmitido a outrem por meio da experienciação prática daquela determinada atividade.

No Brasil da década de 1970 com o tecnicismo na educação, a noção de formação para o trabalho estava atrelada à de competência técnica que corresponderia às habilidades para “o fazer” ou executar certa atividade, esse era o principal foco dessa formação, destinada às classes menos favorecidas. O que paulatinamente, foi se perpetuando com o passar dos anos, ou seja, a formação técnica, destinada ao trabalho, estava relegada aos mais pobres de uma sociedade, pois esses precisavam encerrar sua trajetória escolar mais cedo, não acendendo às universidades e partindo para o trabalho.

---

<sup>14</sup> No Brasil, temos o dualismo vivido por meio das classes sociais, através do acesso aos bens e aos serviços produzidos no seio do conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social ao longo dos séculos principalmente envolvendo o escravismo e discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, 2005).

A formação técnica foi se aperfeiçoando de acordo com a necessidade de formação imposta pelo mercado capitalista que paulatinamente impunha suas regras. No nosso contexto baiano, podemos exemplificar com a Escola de Artífices – adiante a apresentaremos, que passou a oferecer a formação técnica necessária à qualificação para o trabalho. O que ocorre e é necessário que se faça um destaque, diz respeito ao fato de que os estudantes que obtinham essa formação não recebiam também a mesma formação ofertada ao 2º grau da mesma época (anos 70), que corresponderia ao que hoje temos como Ensino Médio.

Realizamos esse destaque para que pudéssemos agora chegar à questão central da discussão dessa subseção que é a da formação integrada e que aqui apontamos como perspectivas contemporâneas.

Apenas em 2004, com o Decreto nº 5.154, se passou a pensar na formação técnica propriamente dita, o referido decreto previu em seu artigo 4º, parágrafo primeiro, inciso I, que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: integrada [...]”. O sentido de formação “integrada” coaduna com a discussão a que se refere Gramsci (1982), que enfoca o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar plenamente como cidadãos.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Entender o “integrar” como o passar a fazer parte, Ciavatta (2005, p. 2) coloca que

no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Assim, formação integrada que tanto em potência como em ato, trate, pois, da *omnilateralidade* do homem, no tempo, na história e nas suas capacidades, sua realização plena. “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2000, p. 25). Esse vislumbre da

formação é importantíssimo, visto que enseja a transformação no contexto de construção emancipatória que a Contemporaneidade nos mostra e que porventura, queremos.

O cerne da questão acerca das possibilidades para formação humana mediada pelas tecnologias perpassa aqui pela questão do trabalho, assim o fundamental é entender a relação entre a divisão social do trabalho, as formas de produção e a educação do trabalhador. Sobre essa questão, algumas críticas de Marx são apresentadas por Kuenzer,

Marx aponta alguns aspectos: no mundo antigo, na Idade Média e nas colônias modernas, a cooperação simples se baseia na *utilização de mão-de-obra escrava, a tecnologia era estacionária e os fins do trabalho eram os mais variados*, desde os transcendentais aos utilitários e até mesmo à satisfação da vaidade dos senhores. No capitalismo, *a força de trabalho é assalariada, a tecnologia é dinâmica e a finalidade é a reprodução ampliada do capital* (KUENZER, 1995, p. 38-39, grifo nosso).

Desse modo, a organização do trabalho contém o projeto pedagógico a ser realizado (formar o operário conveniente aos interesses da empresa capitalista), ou seja, a educação do trabalhador para o processo capitalista se dá através de formas de organização e controle do trabalho dividido – é inegável que os processos formativos formais envolvem os interesses empresariais.

Os termos: formação integrada, formação politécnica ou educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, que geram valores e também são fontes de riqueza. Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005).

A educação para o trabalho não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas para o desempenho de uma tarefa específica no trabalho dividido (KUENZER, 1995), envolve o estandarte da ciência e da tecnologia. “[...] A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11), sendo assim envolve ciência, tecnologia e cultura.

Desconsiderar essa dinâmica nos processos de formação humana envolve o que anteriormente já apontamos acerca do dualismo em educação, reforçado na

segmentação dos currículos, “[...] separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 9).

Quando abordamos a educação profissional, tratamos também dos currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho pelas diretrizes dessa forma de ensino. Aqui as competências podem ser compreendidas como o sujeito ser capaz de desenvolver condições que lhe permitam realizar e intervir nas situações de trabalho.

Contudo precisamos ter cuidado para que tais competências não representem uma lista de capacidades que por si só terão que dizer se o sujeito tem ou não condições de desempenhar determinado trabalho, tal preocupação advém do fato de que não transformemos a formação integrada em um delineamento de competências e habilidades que recaiam meramente em abordagens pragmáticas e tecnicistas como foi tão marcadamente presente no passado.

Se o currículo advém de uma diretriz que o organiza por competências e que estão situados em seus eixos tecnológicos e organizados por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, para atuação no mundo do trabalho, pensar aqui os aspectos das tecnologias e das TIC, envolve dizer que as bases que fundamentam a sociedade na qual esse processo formativo<sup>15</sup> está inserido, envolve o saber fazer enquanto técnica incluída no rol das aprendizagens previstas para uma determinada formação.

A formação integrada (educação profissional ou técnica, educação politécnica ou, ainda tecnológica) exige que alicercemos nossos fundamentos na vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação que se baseiam nos processos seletivos como os tão conhecidos vestibulares.

A politecnia, horizonte a ser alcançado, não pode ser confundida com um aglomerado de muitas técnicas, mas corresponde ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno e integral.

---

<sup>15</sup> Falamos em processo formativo para definir as aprendizagens mínimas definidas para uma determinada formação, envolve as vivências, os conteúdos, as práticas, enfim a trajetória porque passa o estudante.

Assim, quando falamos em formação integrada, elegemos um percurso que traga um sentido profundo de humanização do ser, a busca por formar o homem que de alguma forma consiga romper com o caminho que leva às pegadas já tão solidificadas através dos tempos e que envolvem um mundo devastado por vislumbres de guerras, de violência e inversões de valores, mas que convive com dinâmicas totalmente diferenciadas do que até aqui se contou sobre a aceleração do tempo e da comunicação, o que é esperado é que consigamos construir um trabalho que adentre nas escolas com seu melhor sentido educativo, ajustado ao tempo e às tecnologias disponíveis.

O que representaria hoje uma possibilidade de materializar na educação uma proposta que se aproxima do que almejamos. Assim, como dito anteriormente, a Pedagogia Histórico-Crítica pertence ao grupo das tendências críticas. Sabendo que as teorias da educação abrangem o grupo das *não críticas* (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e das pedagogias “críticas” (envolve as teorias que concebem a escola como violência simbólica, aparato ideológico do Estado e dualista<sup>16</sup>).

Dessa forma, como afirma Saviani (2011), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, um processo de trabalho, a escola é um lugar privilegiado e é por meio dela que nos inserimos no interior da prática social global. O campo do conhecimento, aqui colocado como saber objetivo, diferente do paradigma positivista, pretende que os alunos assimilem o conteúdo como resultado sistematizado metodicamente pela ciência, mas que aprendam também o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação, pois o trabalho da escola não pode se perder em meio à mera transmissão de conhecimentos sistematizados, é importante levar em conta as formas/instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Na presente pesquisa, não realizaremos a discussão sobre a ideia de competência técnica, abordaremos apenas o papel da Educação Básica e sua função na democratização da sociedade brasileira, onde os seus cidadãos possam dominar o saber histórico e participar da construção da história.

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como

---

<sup>16</sup> Dualista no sentido de atender de forma distinta, o conjunto dos que “possuem” e o conjunto dos “despossuídos”.

resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Assim, como colocávamos na dialética, na Pedagogia Histórico-Crítica temos a crítica dessa *tendência crítica*, colocando-se as seguintes dicotomias: Forma X Conteúdo, Socialização X Produção do Saber, Saber X Consciência, Saber Acabado X Saber em Processo e Saber Erudito X Saber Popular.

A Pedagogia Histórico-Crítica enseja desenvolver uma proposta pedagógica mais concreta, o sentido de concreto não está relacionado com o que coloca Piaget, mas por uma lógica concreta do materialismo histórico, presente nos escritos de Marx, assim “a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes” (SAVIANI, 2011, p. 71), logo a apropriação do conhecimento de conceitos e teorias feitos pelos alunos ocorre a partir dos seus interesses, da visão de mundo e de como se apresenta a inserção dos indivíduos no quadro social.

A dimensão histórica chama a atenção para o processo porque passou o homem ao longo da sua existência, da compreensão da história por meio do desenvolvimento material e do desenvolvimento das relações e condições materiais do homem com a natureza, do trabalho e do desenvolvimento da cultura.

Obviamente é muito difícil pensarmos uma sociedade sem escolas, nem estamos defendendo esse pensamento, mas é claro que o trabalho da escola precisa ser ressignificado pelo tempo em que estamos vivendo, visto que essa pedagogia “entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 84).

Por isso, o conceito de currículo toma como essenciais as atividades que a escola precisa desenvolver para que não se descaracterize e perca a sua especificidade, dessa forma ela é imprescindível para o desenvolvimento da cultura, do humano e é base determinante no desenvolvimento histórico da sociedade, em geral.

A dimensão crítica é importante por envolver todas as relações que destacamos aqui e que se distanciam da mera manutenção/reprodução de *um status quo*, mas que se constrói a partir dos contextos de onde origina a pessoa, o grupo, a

cultura. Essa proposta nos diz muito e coaduna com a lógica de que vivemos a complexidade e não podemos mais pensar ou realizar outros processos educativos que não estejam totalmente envolvidos com as discussões desse tempo histórico e ancorados na abordagem crítica.

O pensamento da Pedagogia como Histórico-Crítica, é fundamental para que o trabalho pedagógico dê o salto qualitativo que nos proporciona os pressupostos históricos da humanidade – já pensou se o homem partisse sempre do zero nas produções da humanidade? Seria impossível, estaríamos a todo o momento trilhando as mesmas estradas do passado, percorrendo o mesmo itinerário.

## **4 DO TECER AO TECIDO: A FORMAÇÃO INSTITUÍDA E O CURRÍCULO DOS CURSOS INTEGRADOS**

Após o itinerário que seguimos até aqui nesse texto, inicialmente abordando o currículo, seguida da discussão sobre as TIC e depois, os seus entrelaçamentos, trataremos agora da questão da Educação Profissional e os cursos integrados, faz-se necessário esse detalhamento para que possamos especificar os aspectos e dimensões próprios da pesquisa.

### **4.1 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

A segregação dos povos se mantém ao longo da história, a escola que deveria ser um espaço que possibilitasse ao sujeito a condição de possuir as mesmas oportunidades tanto de acesso e de permanência como também as questões de terminalidade e êxito, faz o contrário disso, desde muito ela reforçou essa situação quando especificou o tipo de Educação que deveria ser ofertada às pessoas segundo um pensamento dominante e elitista.

O que estamos colocando aqui envolve as dimensões que entendem que a escola não está à margem dos processos sociais, na verdade ela reflete e, por vezes, chega a acentuar muitas das distorções presentes na sociedade.

Gramsci (1982) abordou a dualidade das instituições de ensino quando apontou que a própria escola fundamental fora dividida em escola clássica e profissional, uma atendendo aos anseios das classes dominantes e a outra a formação para as classes mais instrumentais, a fim de satisfazer interesses práticos mais imediatos.

Com o desenvolvimento das fábricas, desenvolveu-se a escola técnica, assim, “enquanto a elite cursava o ensino secundário visando continuar os estudos no Ensino Superior, as classes populares ficavam fadadas à terminalidade do ensino profissional” (SANTOS, 2012, p. 59).

No período do Regime Militar (1964-1985), a ditadura repercute uma Pedagogia tecnicista, nesse contexto foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu a obrigatoriedade da integração entre o ensino profissional e o então segundo grau, o que, em tese, deveria representar um avanço na Educação brasileira, aumentou ainda mais suas distorções.

O que ocorreu segundo Santos (2012), foi que “enquanto as escolas públicas estavam sem recursos e sem estrutura para oferecer cursos profissionalizantes de qualidade, as escolas particulares focaram na preparação para o vestibular” (SANTOS, 2012, p. 59).

No contexto de transição da sociedade para o modelo industrial (1750-1950) e a divisão do trabalho, repercute, de acordo com Althusser, na compreensão da escola como aparelho ideológico central, “atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 2015, p. 31), a relação entre o sistema de ensino e o social é o ponto de partida para a sua análise.

Bourdieu (2014) reforça esse pensamento quando afirma que a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar e, depois, profissional, dos indivíduos. A ação pedagógica resulta uma violência simbólica na medida em que se refere a uma imposição por meio de um poder arbitrário ou cultural; em um sistema de relações de força entre a classe dominante e a dominada.

#### **Quadro 9 – Aspectos da formação dos trabalhadores ao longo da história**

Período/Contexto	Características da formação dos trabalhadores
Brasil Colônia	Aprendizagem das profissões feita pelas Corporações de Ofícios e que impediam o ingresso de escravos
Império	Primeiro Liceu de Artes e Ofícios em 1858
República	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em cada capital de estado (19 no total) conforme Decreto nº 7.566 de 1909
Escola Nova	A educação profissional é sinalizada como necessária no horizonte das reformas educacionais
Constituição de 1937	Retrocessos na área educacional, deixa de haver um percentual mínimo financeiro destinado à educação
Regime Militar Acordos MEC/USAID Reforma Universitária	Leis Orgânicas – Ensino industrial e Ensino Comercial Dualidade no Ensino Médio Reforma Capanema – Ensino Profissionalizante Lei 5.692/71 de Reforma do Ensino, 1º e 2º graus passam a ter Núcleo Comum e uma parte diversificada, é instituído o ensino profissionalizante compulsório no 2º grau, com base na chamada “qualificação para o trabalho”
LDBEN 9.394/1996	Educação Técnica de Nível Médio

Fonte: Adaptado de Pereira e Ramos (2006)

Os processos de formação do trabalhador profissional, no cenário histórico e social é o do capitalismo tardio e são desenvolvidos dois conceitos principais: o de formação profissional e o de qualificação profissional, o primeiro

designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 14).

O desdobramento dessa discussão se relaciona com o entendimento do “trabalho como princípio educativo” e a “formação politécnica”<sup>17</sup>, tratando-se de pilares de qualquer proposição acerca das construções das bases curriculares orientadora para os processos de formação humana.

Sobre a qualificação profissional, em uma abordagem marxiana, podemos dizer que se relaciona com o entendimento de condição, estado que compõem a força de trabalho.

Em nosso estudo, teremos maior necessidade de nos aproximar das questões que envolvem a formação profissional, mas não podemos deixar de perceber a qualificação profissional como processo educativo que também é parte da formação humana, ou seja, esses dois conceitos se relacionam.

A formação é um projeto de sociedade a partir de uma determinada forma social e sua relação com o trabalho e com o capital. Em uma sociedade capitalista cada vez mais envolvida com a ciência e a tecnologia a relação com o conhecimento converte-se em uma relação mercadológica e para tanto possui valor de troca, nesse sentido o capital buscará alternativas para expropriar o conhecimento dos trabalhadores, por meio de um processo de fragmentação para que não se consiga detê-lo por completo e assim manter a mesma lógica do domínio da matéria-prima e dos meios de produção.

Nesse sentido a EPT, de acordo com Parecer nº 7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação, “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais” (BRASIL, 2010).

---

<sup>17</sup> Saviani (2003), o processo de trabalho desenvolve os aspectos manuais e intelectuais de forma indissolúvel, trata-se de uma característica do trabalho humano, a separação dessas duas dimensões mantém uma relação com um pensamento hegemônico de uma realidade histórico-social.

A LDBEN vigente em sua seção IV-A que trata “Da Educação profissional Técnica de Nível Médio”, incluída por meio da Lei nº 11.741/2008, destaca no artigo 36-A que no EM atendidas a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Além disso, a Lei nº 13.415/2017 – que trata da Reforma do Ensino Médio<sup>18</sup> –, orienta que a preparação para o trabalho poderá ser desenvolvida no próprio estabelecimento de ensino ou em cooperação com outras instituições especializadas.

A EPT se desenvolve das seguintes formas: articuladas com o Ensino Médio na forma integrada (essa é o foco de nossa análise), concomitante e subsequente (em cursos destinados a quem tenha concluído o EM).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (revogadas), foram estabelecidas as competências profissionais gerais necessárias ao técnico de cada uma das vinte áreas de atuação e eram apresentadas como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

A Educação Nacional no que diz respeito à Educação Básica obrigatória, está organizada nas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª à 3ª série), apresenta a Educação como um processo de construção do conhecimento pautado na formação do sujeito de forma contextualizada e que prepare para a vida, assim o que vem sendo proposto e vivido nas últimas décadas envolve a realidade atualmente posta e que, com certeza, colaborará com a construção e sua implementação.

A reorganização do trabalho pedagógico e a aprovação de uma nova proposta curricular para a formação dos discentes no EM, se constrói um novo panorama de reforma que ainda será trilhado<sup>19</sup>. Aqui, nos deteremos em analisar o que está posto na realidade imediata do nosso trabalho a partir do que está estabelecido para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

O conceito de cursos integrados faz parte da EPT, como dissemos anteriormente eles correspondem ao EM articulado com a formação profissional, formando o técnico de nível médio.

---

<sup>18</sup> Encontra-se em tramitação a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientará os arranjos curriculares a serem implementados nas escolas.

<sup>19</sup> Sobre a referida BNCC.

Partindo do princípio de que deve haver uma articulação entre o Ensino Médio e a formação técnica, o currículo dessa modalidade de ensino prevê os componentes curriculares da base nacional comum, complementados pela parte diversificada (correspondente aos estudos de natureza regional, econômica, cultural e social do país), somados aos componentes curriculares de formação técnica específica. Os cursos integrados, bem como os subsequentes e concomitantes também. Na verdade, os cursos de EPTNM são organizados por eixos tecnológicos, nessa pesquisa abordaremos o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Informática, ofertado na forma integrada.

A carga horária da habilitação profissional dos cursos de EPTNM, conforme o artigo 24 da LDBEN e conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos está estipulada em: 800, 1.000 ou 1.200 horas, distribuídas em 200 dias letivos e duração de três anos, podemos dizer que os cursos integrados sofrem arranjos na perspectiva de serem ofertados em tempo integral. O que garante ao discente tanto as aprendizagens previstas na BNCC, como a formação técnica-profissional.

Os currículos dos cursos integrados do IFBA pretendem localizar-se no rol das teorias críticas, visto que o processo formativo apresentado por meio dos PPC deverão abranger os aspectos do mundo do trabalho e os processos produtivos cercados por tecnologia, bem como a participação na sociedade democrática e a formação para a cidadania. Do ponto de vista propositivo os PPC contemplam essas nuances, contudo a transposição para a dimensão do vivido carece de investigação; para além de identificar os problemas e contemplá-los do ponto de vista teórico – currículo prescrito, realizaremos a análise do currículo de um curso integrado sob a ótica da tecnologia/TIC buscando mostrar os desdobramentos dessa experiência curricular.

Os currículos dos cursos integrados ao envolver o terreno da educação profissional, a nosso ver, se inserem inicialmente na perspectiva tecnológica de pensar a prática de maneira a racionalizá-la. O que corresponde com os ideais da Educação na Contemporaneidade pautados na aprendizagem com sentido, fugindo à lógica da Educação bancária tão questionada por Paulo Freire.

O currículo na perspectiva supracitada é o “conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

A organização dos conhecimentos deve prever a articulação dos campos do conhecimento, buscando superar as lacunas das disciplinas fragmentadas, um elemento que colabora para a aproximação das áreas são as atividades práticas previstas para esse tipo de formação, necessárias, ainda que não suficientes, são as visitas técnicas e os projetos integradores, metodologias capazes de auxiliar na implementação de um currículo integrador.

A matriz de referência para organização dos currículos dos cursos integrados envolve base tecnológica da área profissional, formando núcleos na organização curricular,

o estudo do processo de produção em cada área profissional permitiu a identificação de grandes atribuições, etapas significativas ou funções abrangentes que o compõem, integram ou caracterizam. Cada uma dessas funções reúne, pela natureza fundamental das operações mentais ou das ações básicas nelas envolvidas, atividades mais específicas, as subfunções, geradoras de produtos ou resultados parciais definidos dentro desses processos produtivos (BRASIL, 2000, p. 25)

O sentido que estabelecemos para currículo integrado envolve pensar o fazer pedagógico em sua inteireza, para isso deverá ser uma ação que prime pela construção de um trabalho coletivo com planejamento comum das ações, correspondendo a um avanço rumo à interdisciplinaridade. Entretanto algumas perguntas permanecem: existe de fato um currículo integrado? Em que medida se alcança essa integração? As premissas não vislumbram uma justaposição e sim, a politecnia<sup>20</sup>, na constituição de uma tarefa desafiadora.

Nesse contexto, as tecnologias como aqui foram apresentadas, podem corresponder ao elemento potencializador das dimensões desse currículo integrado o que nos leva agora à análise desse grande ponto.

---

<sup>20</sup> A noção de politecnia é uma concepção presente na EPT, aponta que o processo de educação una os aspectos intelectuais e manuais de maneira intrínseca

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Foi definida na metodologia a realização de análise documental de dois documentos institucionais: o PPC e o PPI, bem como 10 sessões de observações sistemáticas diretas nas quatro turmas do curso, ocorridas durante as aulas de nove docentes de diferentes áreas do conhecimento, o que envolveu o universo de 132 estudantes, os mesmos sujeitos também responderam aos questionários mistos, dos quais obtivemos todas as respostas.

Já as aplicações dos questionários com discentes ocorreram em três das quatro turmas do curso totalizando 92 respondentes, como se observa na Tabela 2 e destaca-se que não obtivemos o universo de 100%, dada às intercorrências do planejamento escolar em que não foi possível aplicar o questionário discente em uma das turmas, bem como questionar os estudantes que não estavam presentes no dia da aplicação do instrumento.

**Tabela 2** – Aplicação dos questionários discentes

Detalhes da Aplicação	Alunos matriculados na turma	Faltaram no dia da aplicação	Questionários aplicados
1ª Série	37	03	34
2ª Série	32	00	32
4ª Série	31	05	26

Fonte: Elaboração própria (2018)

Antes de procedermos à análise dos dados propriamente dita, optamos por realizar a retomada e contextualização dos instrumentos que selecionamos para a coleta e acesso às informações e dados da pesquisa para uma melhor apresentação da análise e do caminho que foi percorrido.

### 5.1 OS INSTRUMENTOS DE ACESSO E COLETA DE DADOS: CONTEXTUALIZAÇÃO

Trataremos inicialmente da análise documental, depois das observações e por último do contexto de aplicação dos questionários.

Até 2008, a identidade institucional do IFBA ainda era a de CEFET-BA, portanto a reconstrução do seu projeto pedagógico representou a possibilidade de atualizar suas concepções, tanto em nível de princípios educativos quanto dos processos sociais, ressignificando o propósito da sua missão para com a formação dos discentes.

A elaboração do PPI do IFBA começou em 2010, com a constituição de comissões locais em todos os *campi*, o objetivo era o de possibilitar a ampla discussão das dimensões desse documento, buscando garantir a participação efetiva dos seus alunos, docentes e técnicos. Esse movimento contou com um cronograma de trabalho que envolvia a leitura e análise do texto de referência, bem como o encaminhamento das contribuições (alterações ou supressões) de cada comissão local.

O prazo estabelecido para a realização de um novo congresso a fim de tratar da votação e aprovação das alterações no documento estava previsto para outubro de 2011 – o último havia ocorrido em 2007 – entretanto, isso não foi possível, visto que a sistemática de elaboração necessitava de mais tempo para a conclusão e encaminhamento de reuniões, bem como a reorganização dos trabalhos após a greve que ocorreu em 2012.

As contribuições gerais foram pequenas e realizadas por poucos *campi*, só após a retomada dos trabalhos de forma mais efetiva e o encaminhamento das contribuições para reelaboração do documento é que foi possível realizar o congresso, que ocorreu em setembro de 2013 na cidade de Salvador, contando com 286 delegados votantes e representantes dos diversos *campi* do IFBA.

Quando da realização do evento, os participantes tiveram acesso ao texto-base incluindo todas as sugestões de alterações, para que pudesse ser lido e avaliado no percurso até a sua votação em plenária. O evento ocorreu em dois dias, os quais não foram suficientes para apreciar todo o documento, sendo deliberado que ocorreria outro congresso para finalização do PPI do IFBA, agora na cidade de Vitória da Conquista; quando foi aprovado e finalizado em dezembro de 2013 e divulgado em meio virtual.

Vale salientar que esse processo foi parcialmente acompanhado pela pesquisadora a partir de fevereiro de 2013, quando passou a fazer parte do corpo docente do IFBA e, por sua formação em Pedagogia, foi convidada por colegas do setor da COTEP para participar das reuniões da comissão local, posteriormente

também foi representante do *campus* na condição de delegada, participando das votações nos congressos para aprovação do PPI.

O segundo documento em análise foi o Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática Integrado, que abarca os aspectos específicos no âmbito do curso, estabelece e organiza os conhecimentos e tempo para a formação do profissional. Nele encontramos as informações relacionadas aos componentes curriculares, às respectivas ementas, às cargas horárias e como ocorrerá o processo formativo ao longo dos anos de estudo.

O PPC de Informática foi aprovado em dezembro de 2009, o detalhe que nos chama a atenção é justamente o fato de a instituição contar com um documento que foi elaborado a partir de outras diretrizes, ou seja, com a aprovação de um novo PPI poderia haver uma atualização dos PPC da instituição.

Apesar de o PPC de 2009 (em vigência) ser anterior ao PPI de 2013 (em também em vigência), o PPC foi aprovado quando a instituição já era nomeada como IFBA, no próprio documento há essa identificação, contudo em alguns trechos ainda permanece a denominação de CEFET. Já o PPI até 2013 se encontrava desatualizado em relação à identidade institucional. De 2013 a 2018, temos um lapso de tempo em que se deixou de implementar mudanças conjuntas do ponto de vista curricular a partir desses dois documentos orientadores dos processos formativos.

Compreendemos que a reformulação não se trata de uma tarefa simples, para tanto buscamos informações a esse respeito com o atual coordenador do curso que nos informou que ocorreu um processo de reconstrução de todo o documento e que o encaminhamento aguarda a decisão do *campus* de Vitória da Conquista acerca de outra questão que surgiu nesse ínterim: a duração dos cursos integrados (a discussão sobre mantê-los em três anos ou se serão reorganizados em quatro anos), essa questão afeta toda a dinâmica do trabalho pedagógico realizado, assim, tão logo se resolva essa questão, o PPC será enviado para aprovação.

Até aqui trilhamos pelos vieses do currículo proposto com a contextualização dos documentos PPI e PPC, os quais o acesso foi possível por meio da solicitação aos setores competentes (Pró-Reitoria de Ensino e Diretoria de Ensino), bem como estão disponível para consulta pública por meio do *site* do IFBA. A partir de agora abordaremos os aspectos do currículo vivido por meio das observações diretas e aplicação de questionários mistos.

Inicialmente devemos destacar que as observações requerem que tomemos certos cuidados para que não se selecionem aspectos que não possuem relação com o que se pretende pesquisar. Além disso, a presença do pesquisador diretamente no espaço nos quais se encontram os sujeitos e nas situações em que se deseja observar, pode causar certa interferência e modificação no contexto a ser observado, principalmente em se tratando de processos de ensino, muitas vezes os sujeitos sentem-se avaliados e buscam corresponder a uma expectativa projetada do ambiente observável que deverá ser o melhor esperado.

Considera-se haver certa mudança no modo de agir do professor ou dos discentes, algo que foi minimizado a partir da presença constante da observadora, levando a um hábito dessa presença e certa naturalização dos comportamentos. Buscamos seguir essa premissa, realizando a aproximação com o contexto a ser observado (em termos espaciais: o corredor do Bloco E, em termos de horários: o matutino, principalmente nos momentos de intervalo); além dos discentes, na busca por fazer alguns contatos com os professores, mantivemos a presença também em uma das salas dos professores, visto que parte dos docentes transitam por esse espaço.

Além disso, a partir das falas dos discentes percebemos que alguns já haviam sido alunos da pesquisadora em outras instituições, ou já estudaram em locais em que trabalhou, bem como a conheciam de alguma das tantas circunstâncias ocasionadas pelo espaço do IFBA; ora os discentes lançavam mão dos mecanismos de memória, ora a pesquisadora se lembrava, e assim apesar de não haver uma atuação direta no curso, indiretamente nossos caminhos haviam se cruzado e isso facilitou a aceitação da pesquisadora na sala de aula.

Os primeiros contatos foram feitos com docentes com quem tínhamos uma maior aproximação, que se mostraram solícitos à realização da atividade<sup>21</sup>, disponíveis e dispostos a colaborar, contudo algum obstáculo começou a ocorrer devido ao calendário letivo e outras atividades (avaliações, suspensão de aulas, atestados médicos, recesso, reposições em horários diversos, entre outros).

---

21 Ao abordar o(a) docente, a fala geralmente era conduzida a partir da necessidade de realização da pesquisa do Mestrado que tratava do currículo e das tecnologias e que seria realizada no IFBA, mais precisamente no curso integrado de Informática, no qual ele(ela) ministrava aulas e que, por isso, necessitaríamos de colaboração no sentido de autorizar a realização de observações das aulas. Percebemos que não detalhar as questões da tecnologia na sala de aula, nesse primeiro momento, ajudou na medida em que não afetou o processo em sala de aula e com os docentes.

O que nos parecia algo simples de ser ajustado, se constitui em um levantamento matemático interessante, a tentativa de conciliar os dias disponibilizados pelo docente responsável em determinada turma e horário, nos forçou a realizar um cronograma complexo das atividades.

A comunicação com os docentes foi efetiva, isso se deu pelo fato de contarmos com o uso de aplicativo para trocas de mensagens instantâneas. Em certa situação, um docente se disponibilizou em receber a pesquisadora em sala de aula para observação, contudo percebemos que não ministrava aulas na turma e horário divulgados.

Fato como o exposto acima, se deu por conta do remanejamento de docentes diante do afastamento para estudos, atestados médicos, encerramento de contrato ou demais circunstâncias adversas, ocasionando trocas que não foram devidamente compiladas nas planilhas de horários, dificultando o acompanhamento por aqueles que não estivessem diretamente envolvidos com determinada turma. As trocas de mensagens também colaboravam na confirmação da atividade, inclusive poupando em vários momentos um deslocamento desnecessário.

A organização do pesquisador é imprescindível quando se pretende realizar observações sistemáticas, nesse caso houve o planejamento desde o agendamento, que se constitui em etapa anterior, até a realização dos registros ordenado dos dados.

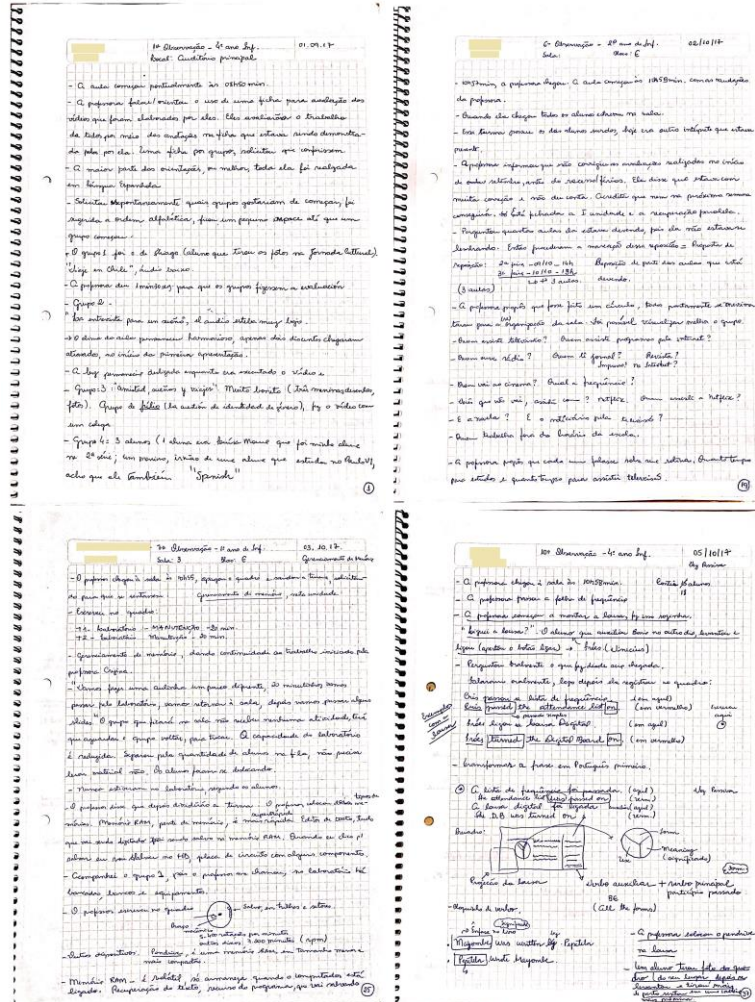
Como a realidade evidencia um contexto povoado de processos empíricos, recai no pesquisador a responsabilidade do registro, poderia haver uma tendência a reconhecermos apenas aquilo que mais nos interessava em um primeiro momento e desprezar os demais, pautamos pela busca por uma postura e procedimentos capazes de dar validade à técnica de levantamento a ser realizada.

Para tanto, elaboramos um roteiro de observação (APÊNDICE D), bem como realizamos os registros imediatos, completos e na sequência em que as aulas ocorreram em um Diário de Campo (Figura 8). O registro no referido Diário de Campo se tornou um procedimento fundamental, posto que a sala de aula, como um ambiente interno, possibilita resultados mais bem estruturados (VIANNA, 2007).

O Diário de Campo se constitui em um dos instrumentos mais importantes porque possibilitou uma intensa imersão no *lócus* e na possibilidade de descrevê-lo com os participantes da pesquisa, os desdobramentos do currículo e as tecnologias,

a riqueza de informações disponibilizadas e que são presencialmente confirmadas nos forneceram uma dimensão importante e consubstanciada da pesquisa.

Figura 7 – Trechos do Diário de Campo



Fonte: Elaboração própria (2018)

Quando chegava à sala onde ocorreria a atividade de observação, os professores geralmente indicavam a presença da mestranda e a apresentação feita geralmente se pautava primeiro nos dados institucionais (ser docente no IFBA) e depois na atividade acadêmica que estava realizando. Ao se referir à pesquisadora, a postura do docente diante da turma demonstrava afetividade, o que entendemos como um fator positivo no processo de aceitação de um novo membro naquele espaço.

Depois das sessões de observação os docentes conversavam e detalhavam circunstâncias interessantes do planejamento com a pesquisadora, chamaremos

esses momentos de “adereços da pesquisa”<sup>22</sup>, contudo certa preocupação era notada, alguns justificavam suas escolhas, suas práticas pedagógicas, como se nos dessem certa satisfação, percebemos que essa postura estava atrelada ao fato de a pesquisadora ser pedagoga e já ter assumido em outro momento uma função à frente da CDNC, assim percebíamos uma postura de partilha como em acompanhamento pedagógico, o que não era o caso, mas foi bem interessante.

Um desses episódios foi diferente dos demais e nos chamou bastante a atenção, quando um participante da pesquisa demonstrou preocupação com a realização das observações em suas aulas, perguntando aos discentes do curso e a outros docentes acerca do propósito de tais atividades, chegamos a ter dificuldade em realizar as observações em suas aulas, sendo desmarcadas por razões justificáveis, mas que somadas ao exposto acima, retardaram alguns passos da pesquisa de campo, informamos a ele que, caso não fosse possível, não haveria problema, mas o participante não disse “não”, ao contrário, informou que poderia receber a pesquisadora.

Como desfecho da situação descrita, durante a observação da aula enquanto os discentes realizavam uma atividade, o professor buscou dar atenção à pesquisadora, fazendo algumas perguntas sobre a pesquisa, percebemos que havia ali a necessidade de detalhar alguns aspectos da investigação para que ficasse ainda mais claro que não se tratava de um estudo pautado na avaliação da prática docente. Ficou evidente a relação de confiança demonstrada pelos docentes para com a colega na situação de pesquisadora.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que outros docentes se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, mas não conseguimos ajustar o acompanhamento das suas aulas. Chegaram a perguntar por que não havíamos ido às suas aulas, essas situações ocorreram em momentos dos intervalos, os docentes já observados traziam um clima de aprovação com falas do tipo “eu já fui, foi tranquilo, não é nada demais”, ao mesmo tempo, de avaliação, como se fosse uma visita de um membro de comissão de avaliação (comparação mais próxima, para descrever o cenário). Não contávamos com essas situações, mas era totalmente compreensível pelo que já detalhamos até aqui, na utilização desse dispositivo de pesquisa, alguns participantes tomam a observação como uma crítica.

---

<sup>22</sup> A informação foi obtida verbalmente, relacionamos com a “Informação verbal” usada para citar entrevistas, palestras e debates e que aqui se evidenciou como algo que surgiu no contexto.

As relações interpessoais mantidas foram positivas e o posicionamento das pessoas era favorável, porém vale considerar que, a falta de cuidado ao imergir no espaço de observação poderá constituir-se em um entrave. As aulas em sua totalidade foram frontais e não fizemos observações separadas de cada aluno, ainda assim anotamos alguns destaques de fatos individuais.

Nos métodos qualitativos de observações, impregnadas de intensa subjetividade e explicações, por vezes o observador se vê diante de uma situação pouco esperada. No nosso caso isto ocorreu, em específico, quando o professor incluiu a pesquisadora na aula de alguma forma, solicitando uma opinião, ou fazendo um comentário que pudesse indicar a nossa presença ou mais que isso, indicando o seu papel na instituição, chegando ao momento de ter atenção exclusiva do professor.

Há grande possibilidade e oportunidade para fazer uma avaliação dos procedimentos do professor em sala de aula, contudo o mais importante é manter o foco e a clareza dos objetivos que justificam a sua presença naquele espaço. O observador interno em relação ao externo conhece a realidade, tende a se confundir menos com o processo. Nessa pesquisa de natureza qualitativa, as observações foram beneficiadas por terem sido feitas por uma professora que faz parte da instituição, apesar de não atuar no curso desse nível e modalidade, mas pela possibilidade de momentos de troca de informações anteriores ou posteriores às etapas de pesquisa.

Agora passamos à contextualização do terceiro dispositivo utilizado: os questionários, dos quais foram aplicados dois modelos, aquele destinado aos docentes e outro aos discentes. Incluem duas partes principais:

*I – Currículo proposto e vivido: conhecimento sobre os documentos e diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico;*

*II – Tecnologia e Formação.*

Na primeira parte, as diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico envolvem o PPP e o PPC, visto que abarcam as dimensões de que estamos tratando nesta pesquisa: o currículo e as TIC. Já na segunda parte, buscamos obter informações relacionadas à apropriação das referidas TIC nos processos educativos vivenciados no âmbito do curso.

Após estruturarmos o formulário em uma plataforma eletrônica enviamos o *link* para cinco docentes atuantes em cursos integrados do IFBA a fim de

procedermos a um pré-teste, obtivemos três respostas e após analisarmos o retorno dado pelos consultados, realizamos ajustes e modificações no instrumento para que pudesse cumprir a função destinada no delineamento dos objetivos e, posteriormente, procedemos à sua efetiva aplicação.

Logo depois de tomarmos essa decisão, procedemos ao envio da solicitação de resposta ao questionário por *e-mail* em que disponibilizamos um período de oito dias para o envio, nesse espaço de tempo não obtivemos um número de respostas significativo, então reenviamos o *link* pelo aplicativo *WhatsApp*, após a visualização da mensagem enviada, a metade dos docentes prontamente respondeu ou solicitou o reenvio novamente por *e-mail*.

Transcorridos 15 dias, já contávamos com a metade dos questionários e quando fecharíamos o formulário para que não recebesse novas respostas, chegaram os dois que faltavam. Assim totalizamos 9 questionários respondidos.

Quanto ao questionário a ser aplicado com discentes no projeto de pesquisa havíamos planejado que isso ocorreria apenas com a turma da 3ª série do curso, visto que os alunos se mostravam bem mais experientes quanto às situações de aprendizagens vivenciadas, entendemos que esse seria um critério razoável, mas ao nos inserirmos diretamente no curso por meio das observações percebemos que poderíamos ampliar a aplicação em outras turmas conforme conseguíssemos contar a disponibilidade dos professores em autorizar, sendo assim conseguimos aplicar os questionários em três das quatro turmas do curso.

Para efeito de análise, as falas dos sujeitos discentes apresentadas serão provenientes dos dados coletados dos questionários respondidos pelos maiores de idade e que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) no ato da aplicação e por aqueles que sendo menores, devolveram o termo de assentimento assinados pelos responsáveis (APÊNDICE C).

Conseguimos agendar a aplicação em três das quatro turmas, não havíamos cogitado a turma 4141 em que chegamos a aplicar porque pensávamos que teríamos mais dificuldade em adentrar esse espaço e contar com a participação deles, pois percebemos que possuem um movimento grande de aulas, estágio e muitas outras atividades; aconteceu justamente o contrário, foi o grupo mais receptivo do curso; e não conseguimos aplicar na 3ª série.

## 5.2 ENTRE AS INTERSEÇÕES DO CAMINHO: A TRIANGULAÇÃO

Em nosso Estudo de Caso Descritivo, as interseções basicamente representam o cruzamento de dois ou mais caminhos, como no trânsito em que as vias com seus próprios sentidos se entrecruzam, aqui os sentidos atribuídos denotam essa possibilidade de confluência.

Durante toda a produção e sistematização da pesquisa tivemos o cuidado de delinear o processo de construção, aqui não seria diferente, principalmente nessa subseção que abre frente para a triangulação em três vértices: *Pelos vieses do currículo proposto, Olhar sobre as práticas curriculares e Traços do vivido.*

Com os vértices do triângulo<sup>23</sup> dos quais lançamos mão dos termos e da ideia e não dos conceitos matemáticos como um todo, buscamos disparar um raciocínio que coincida com a representação do triângulo e seus vértices para assim estabelecermos o entendimento das facetas do nosso objeto de pesquisa por meio da triangulação.

No Quadro 10 apresentamos a sistematização das categorias de análises, seus significados a partir dos objetivos e as suas formas de identificação.

**Quadro 10 – Categorias de análise**

Categorias de Análise	Significado	Formas de Identificação
Proposições formativas em relação às TIC: o currículo proposto	Identificação das premissas orientadoras do currículo para o trabalho educativo/formativo com as TIC no currículo do curso pesquisado	Análise documental e questionários
O currículo vivido: evidências da inserção e uso das TIC nas práticas curriculares	Maneiras que as TIC são evidenciadas no currículo e nas práticas curriculares do curso	Observações e questionários
Currículo e TIC: do proposto ao vivido no cotidiano da formação	Verificação das relações existentes entre TIC e currículo na efetivação do que é instituído na formação do CII	Observações e questionários

Fonte: Elaboração própria (2018)

<sup>23</sup> Encontramos o conceito, na perspectiva da Geometria, em que o vértice é o nome que recebe o ponto de interseção entre os segmentos que originam um ângulo ou onde se encontram um mínimo de três planos. A cúspide de um cone ou de uma pirâmide também se chama vértice, da mesma forma que o ponto máximo ou mínimo de uma linha curva.

Na continuidade poderemos ler as construções realizadas a partir do que foi exposto anteriormente em três subseções que abarcaram os dados na perspectiva em que se relacionam com a pesquisa, mas para isso, inicialmente, detalharemos o perfil dos participantes.

De acordo com a descrição realizada na seção 2, *O Trilhar da Pesquisa: A Metodologia*, em que detalhamos o procedimento metodológico, bem como na subseção anterior: *Os Instrumentos de acesso e Coleta de Dados: Contextualização*, quando evidenciamos que os sujeitos envolvidos, na nossa pesquisa foram nove docentes atuantes no CII e 132 discentes matriculados no referido curso, constituindo o universo da pesquisa.

Sobre os professores, o perfil seu tecnológico envolve a inserção e acesso às tecnologias, a facilidade no uso de aplicativos e Internet, todos utilizam e-mail, um docente prefere não utilizar o *WhatsApp*, mas usa o *Messenger* do *Facebook*, outros também possuem acesso à Redes Sociais Digitais (*Facebook e/ou Instagram*). No contexto das aulas, observamos oito docentes manusearem as lousas digitais (Computador Interativo ou projetor multimídia), principal recurso multimídia disponíveis no IFBA como podemos visualizar na Figura 3 (no detalhe: teclado, *mouse* e caneta especial, recursos acoplados ao equipamento).

**Figura 8 – Lousa Digital**



Foto: Acervo próprio (2018)

Agora tratando especificamente do perfil dos discentes. No ano letivo de 2017 (maio de 2017 a março de 2018), havia 132 discentes regularmente matriculados e frequentes no curso, contudo foram aplicados 92 questionários discentes. Dentre

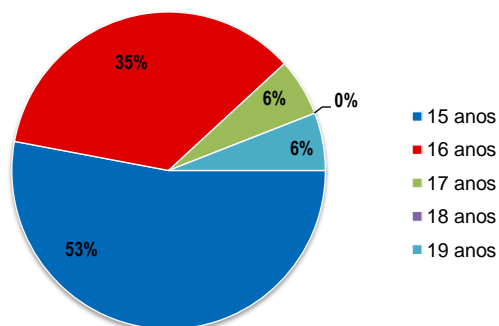
esses, 49 devolveram os termos de consentimento livre esclarecido com as assinaturas solicitadas, e 43 não devolveram o termo de consentimento dos pais, recebemos apenas o termo de assentimento do menor, concordando com a divulgação das informações e dados coletados por meio da sua participação na pesquisa.

O motivo pelo qual alguns discentes justificaram a impossibilidade na entrega do termo assinado por um responsável se deu pelo fato de não residirem na mesma cidade e a maioria alegou esquecimento, em detrimento das tentativas da pesquisadora em recolhê-los.

Para evidenciarmos o perfil discente, a sua faixa etária varia entre 15 e 29 anos a depender da série e de algumas particularidades presentes nas turmas, conforme detalhado a seguir.

Na Turma 4111 (Gráfico 1), a faixa etária é predominantemente de 15 e 16 anos, dos 37 alunos matriculados na turma, 34 responderam o questionário e dentre esses 30 possuem as idades predominantes, o que demonstra regularidade no fluxo escolar da maioria dos discentes. Ainda na referida turma, correspondem aos estudantes que apresentam as maiores idades aqueles que tiveram itinerários formativos distintos.

**Gráfico 1** – Faixa etária da Turma 4111

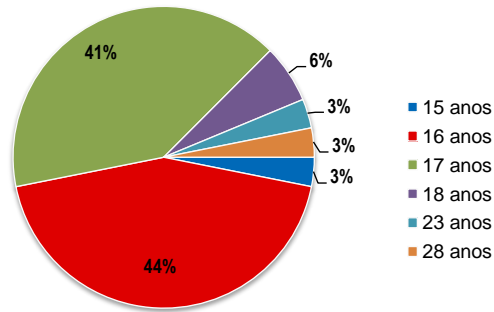


Fonte: Elaboração própria (2018)

Já na Turma 4121 (Gráfico 2), os estudantes possuem predominantemente 16 ou 17 anos, representando a continuidade da progressão nos estudos; destacamos que identificamos duas respostas com idades mais altas do que o restante da turma, essa ocorrência tanto na turma da 1ª quanto na da 2ª série, evidencia que o

percurso formativo desses alunos, levou um tempo maior, não podemos afirmar que se trata de uma característica dos casos de NEE, mas nos chama a atenção e demonstra a necessidade de que a instituição garanta o acesso aos mecanismos necessários para os diferentes processos de aprendizagem.

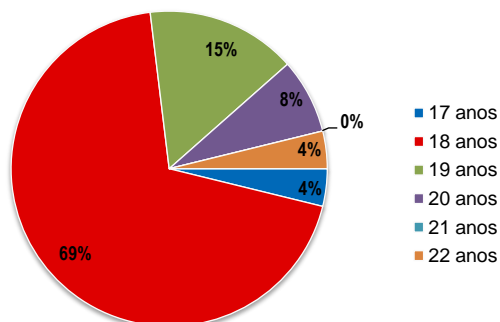
**Gráfico 2 – Faixa etária da Turma 4121**



Fonte: Elaboração própria (2018)

Como não obtivemos os dados da 3ª série, Turma 4131, os seus dados não contam desta análise. Abaixo apresentamos a última turma do curso, a 4ª série identificada com o código 4141.

**Gráfico 3 – Faixa etária da Turma 4141**



Fonte: Elaboração própria (2018)

Os alunos com vulnerabilidade socioeconômica são assistidos pela Política de Assistência Estudantil, contudo não dispomos desses dados para inclusão na pesquisa.

O perfil tecnológico dos alunos – jovens da geração digital, “[...] aprendem entre si, em articulações múltiplas ou grupos organizados, nos quais se encontram online regularmente” (KENSKI, 2012, p. 50), envolve a facilidade no uso dos recursos dos dispositivos móveis, estão sempre portando ou consultando-os, inclusive durante a aula, contudo não presenciamos nenhuma situação de conflito em que estivesse envolvido o uso inadequado dos celulares durante as aulas, com isso não queremos dizer que não existam, apenas que não presenciamos durante a pesquisa de campo.

Os alunos utilizam sistemas operacionais, *softwares*, Internet e *e-mail*, bem como aplicativos e redes sociais digitais. Possuem familiaridade com a lousa digital e a manuseiam com facilidade. No âmbito do curso reconhecemos habilidades que perpassam pelo conhecimento técnico sistematizado, identificamos isso a partir de detalhes nas falas dos discentes, bem como identificamos comportamentos que são próprios dos adolescentes e jovens nos dias de hoje.

Por meio das observações de aulas ministradas nas turmas do curso *lócus* da pesquisa, percebemos que a portabilidade de celular na sala de aula é constante, assim como o seu uso para fins diversos, como a busca de informações relacionadas ao que está sendo tratado na aula. Quando os dispositivos móveis eram utilizados para acesso a redes sociais digitais e aplicativos de trocas de mensagem, observamos que isso ocorreu de forma breve desviando pouco tempo da atenção do discente.

No período de acompanhamento e realização da pesquisa não presenciamos ou tivemos notícia de alguma situação conflituosa envolvendo os discentes por meio do uso indevido dos celulares na sala de aula; em geral, percebemos um convívio harmonioso tanto entre os discentes como entre eles e os docentes.

Quanto aos docentes, não se observou o uso de celulares em sala, contudo quase todos acessam os dispositivos e possuem o aplicativo de troca de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) como possibilidade de comunicação entre docentes, alguns afirmaram manter a comunicação também com os discentes, ou lançam mão do fato de que cada turma possui um grupo constituído para troca de mensagens coletivas para solicitarem que o líder da turma ou algum discente poste avisos para a turma.

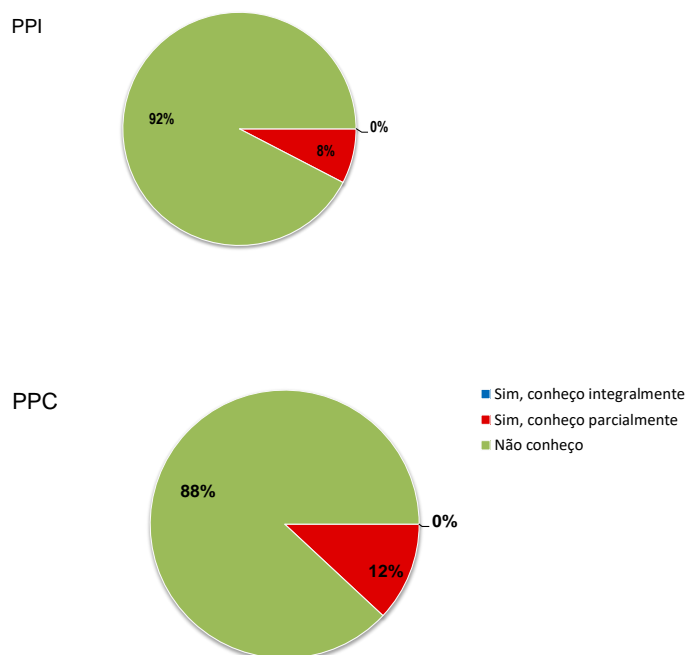
### 5.2.1 Pelos vieses do currículo proposto

Com o prospecto do perfil dos sujeitos realizado, para tratarmos agora do objetivo específico: *Identificar as premissas orientadoras do currículo para o trabalho educativo/formativo com as TIC no currículo do curso de Informática do IFBA campus Vitória da Conquista*, pautamo-nos na análise documental e nos questionários aplicados como caminho para destacar as premissas do currículo proposto. Para tanto nossa primeira categoria de análise dos dados envolve as *Proposições formativas em relação às TIC: o currículo proposto*.

Como já mencionado, a análise documental prevista envolveu o PPI e o PPC. Iniciaremos pela ordem em que os projetos foram analisados, a saber: primeiro o PPC e, na continuidade, o PPI. Ao passo que apresentarmos a análise documental, indicaremos por meio das respostas aos questionários as informações relacionadas com esses documentos.

Inicialmente quando perguntados se conheciam esses dois documentos (Gráfico 4), os estudantes responderam em ampla maioria que não, em poucos casos chegaram a dizer que conheciam parcialmente.

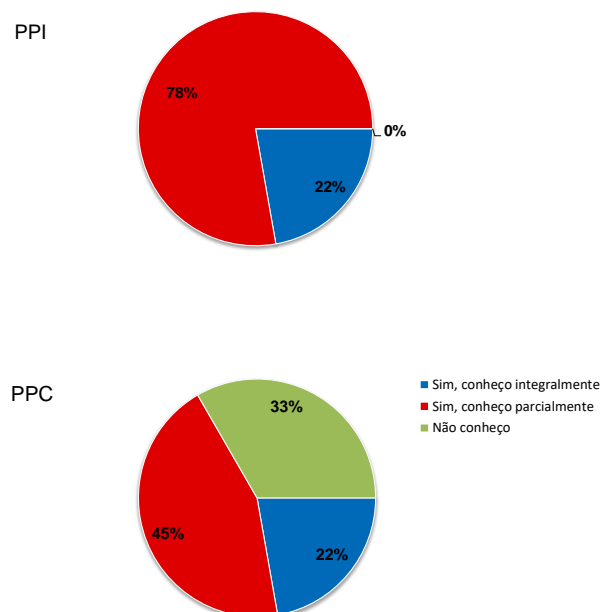
**Gráfico 4 – Discentes que conhecem os documentos**



Fonte: Elaboração própria (2018)

Por sua vez, os professores disseram conhecer o PPI conforme demonstrado no Gráfico 5, mesmo que em alguns casos, parcialmente também, quanto ao PPC, 33% dos docentes não o conhecem.

**Gráfico 5 – Docentes que conhecem os documentos**



Fonte: Elaboração própria (2018)

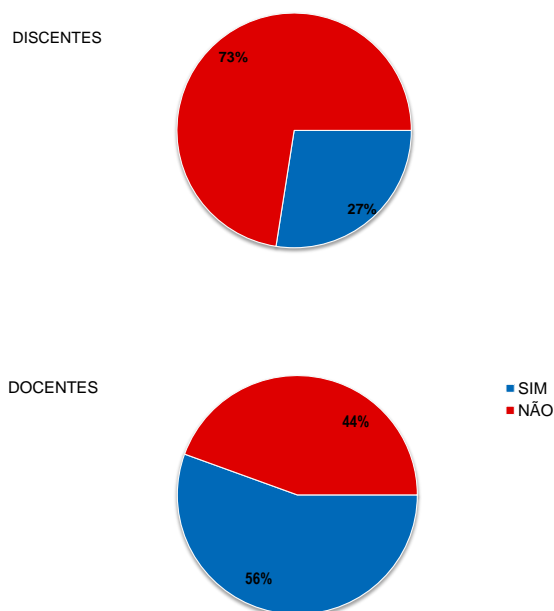
Se analisarmos as respostas relacionadas com o conhecimento integral dos documentos, só haverá essa incidência entre os docentes e mesmo assim alcançando um percentual baixo. Fica evidente que medidas precisam ser tomadas para corrigir essa distorção, ainda que tenham ocorrido momentos de socialização desses projetos, não foi satisfatório do ponto de vista da amostra aqui representada.

Sobre o PPC, o IFBA em Vitória da Conquista “[...] construiu sua proposta levando-se em conta pressupostos básicos curriculares, na perspectiva do perfil do profissional que se exige hoje no mundo do trabalho e a importância decisiva da *Informática no mundo contemporâneo*.” (IFBA, 2009, p. 10, *grifo nosso*), em detrimento da informação apresentada, não foram sinalizados no documento os aspectos dessa implementação no trabalho pedagógico.

Ao se tratar do perfil profissional, são elencadas as competências gerais atribuídas ao Técnico de Nível Médio na área de Informática com qualificação de Mantenedor de Computadores e Redes e Competências e habilidades básicas, comuns a todos os concluintes dos cursos técnicos de nível médio organizadas em

áreas de conhecimento<sup>24</sup>. A seguir, observamos as respostas sobre o conhecimento do perfil de formação para o Técnico em Informática de nível médio.

**Gráfico 6 – Conhecem o Perfil de formação**



Fonte: Elaboração própria (2018)

Percebemos a necessidade de o IFBA mobilizar ações para que os alunos possam conhecer o perfil da formação do profissional que desejam ter, bem como os docentes, visto que poderão ter um foco mais direcionado para as suas intervenções pedagógicas, colaborando de forma mais assertiva para o cumprimento dos objetivos do curso.

Apesar de não conhecerem o PPC, alguns discentes responderam que conhecem o Perfil. Então, é possível que esses eles tenham acessado, ouvido ou visto essa informação em outro momento (professores falaram, a coordenação informou, em *sites*, reuniões, aulas etc. ou mesmo deduzem), o que lhes permitiu opinar a respeito.

Para os que responderam “sim” à pergunta apresentada no gráfico 6, foi solicitado que dissessem se o que é apresentado no projeto do curso é suficiente para o exercício da profissão. Entre as respostas obtidas por meio dos docentes, uma nos chamou a atenção quando o professor afirma que o exposto no documento

<sup>24</sup> Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática, Códigos e suas Tecnologias

é suficiente, mas não descarta a possibilidade de atualização da proposta do curso, ele discorre: “Apesar da informática estar em constante mudança, o PPC é suficiente para o exercício da profissão. Mas, as profissões de TI estão mais dinâmicas e esse PPC precisa ser revisado” (D6A7).

Os discentes se dividem quanto à suficiência da formação para o exercício da profissão, em que destacamos duas variações de justificativas representadas pelas falas da turma 4121:

Quando assinalaram a alternativa “não”, eles estavam relacionando ao que podemos representar na seguinte fala: “Até o 2º ano o curso é bastante superficial. Portanto, é relativo. Depende das matérias do 3º e 4º. Até agora, não é suficiente.” (Estudante 1B<sup>25</sup>). Infere-se que os discentes não vivenciam a integração ao longo de todo o curso dos componentes curriculares do Núcleo Comum com os que compõem a área técnica.

Já a outra variação de respostas estava relacionada ao reconhecimento da necessidade de continuidade da formação, o que seria ingressar na Educação Superior após o EM técnico. Como podemos confirmar: “[...] É necessário um curso superior para aprofundar nos conteúdos, porém é suficiente para exercer a profissão de técnico” (Estudante 2B). Isto nos fez buscar no PPC (IFBA, 2009) o que foi elencado como objetivo do geral do curso, no qual podemos ler:

[...] propiciar a formação geral dos mesmos, *conciliando fundamentos científicos e tecnológicos que relacionem a prática e a teoria*, através da articulação de forma integrada das diversas disciplinas ministradas no decorrer dos quatro anos e Estágio Curricular ou Trabalho Final de Conclusão. (IFBA, 2009, p. 10, grifo nosso).

O fragmento supracitado corrobora com a percepção dos estudantes, ao dizerem que o curso não atende ao perfil de formação, reconhecemos que os alunos ainda se encontram em formação e sendo-lhes necessário concluir o curso para obtenção da qualificação mínima, o que podemos confirmar no documento.

Aos alunos que cursarem todos os quatro anos do curso, com a frequência e aproveitamento mínimos previstos nas Normas Acadêmicas da Instituição, e tiverem realizado o Estágio Curricular obrigatório, será conferido Diploma de Técnico de Nível Médio na

---

<sup>25</sup> Identificaremos as falas dos discentes por meio da palavra “Estudante”, acrescida da sequência numérica (1, 2, 3, 4, ...) em que a ordem das respostas são apresentadas na dissertação, acrescida das letras A, B e C para uma correspondência com a turma, a saber: A (1ª série), B (2ª série), C (4ª série), considerando que não aplicamos o questionário na 3ª série.

área profissional, com habilitação de TÉCNICO EM INFORMÁTICA (IFBA, 2009, p. 136).

Ainda sobre as premissas orientadoras estabelecidas no objetivo geral do curso, solicitamos que os participantes assinalassem as situações vividas que correspondem ao descrito, como podemos observar na Tabela 3, os dados dos estudantes assegura ocorrer à integração da formação geral do EM com a formação técnica, principalmente se compararmos ao total de respostas obtidas no questionário (representado pelo número depois da barra).

**Tabela 3** – Premissas orientadoras estabelecidas no objetivo geral do curso

<b>Situações vividas que correspondem ao objetivo do curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ocorre a integração da formação geral do Ensino Médio com a formação técnica	79/92	86%
Os estudos teóricos são relacionados com experimentos e/ou atividades práticas	55/92	60%
As disciplinas cursadas são articuladas umas às outras no transcurso da sua formação	33/92	36%
Os professores realizam atividades ou projetos em conjunto	16/92	17%
Há ligação entre os estudos feitos nas disciplinas com as necessidades do mercado de trabalho na sua área de atuação	42/92	46%

Fonte: Elaboração própria (2018)

Ficou evidente que as práticas curriculares tem assegurado a premissa da integração no curso, em virtude de 79 discentes terem assinalado este item, a frequência apresentada é significativa e sinaliza a efetivação de uma formação técnica em nível médio como proposto.

Ao longo do PPC não há um detalhamento acerca da metodologia utilizada para efetivação da forma integrada do curso para que pudéssemos evidenciá-la, entretanto como detalhado anteriormente, pela fala dos discentes (Tabela 1, 1º item) depreende-se que qualquer que seja esta metodologia, ela vem sendo eficaz ao ponto de se fazer perceptível aos alunos.

A baixa incidência (17%) de atividades que são realizadas em conjunto, chamou-nos a atenção, pois podem ser um viés a mais na composição dos currículos integrados. Lembramos que propostas que se constroem de forma interdisciplinar, perpassam por diferentes áreas presentes no currículo e favorecem a assimilação do conhecimento por serem mais contextualizadas. Além de mobilizarem um trabalho coletivo com perspectivas à pesquisa e interação entre os

alunos; há que se pensar aqui nos projetos<sup>26</sup> articuladores que em alguns IF tem sido a possibilidade de rompimento com a fragmentação na proposta de articulação dos currículos integrados.

Os projetos integradores podem compor a carga horária estipulada na jornada de atividades semanais, bem como possuir docentes vinculados como professores e orientadores das atividades planejadas no âmbito do projeto. No *campus* de Vitória ocorreu, em julho de 2017, um momento formativo com docentes apresentando as perspectivas para atualização dos projetos de cursos técnicos integrados em que também se trabalhou esse ponto – participamos da atividade que ocorreu em dois dias como proposta da Pró-Reitoria de Ensino do IFBA, mas desde então não ocorreu mais nenhuma chamada coletiva para atividades semelhantes ou a serem desenvolvidas a partir da anterior.

Em relação aos docentes, as alternativas que melhor representa o posicionamento deles foram: *Os estudos teóricos são relacionados com experimentos e/ou atividades práticas; e há ligação entre os estudos feitos nas disciplinas com as necessidades do mercado de trabalho na sua área de atuação.* O que tomamos como sendo aquilo que mais levam em consideram ao realizarem o planejamento.

Na organização curricular, o documento é identificado como um único curso que cumpre duas finalidades complementares: ensino de formação geral e ensino técnico profissionalizante, de maneira simultânea e integrada. Trata-se de um curso, cumprindo duas finalidades, contudo não são apresentadas as formas em que se cumpre essas prerrogativas de integração (conforme sugere o Parecer CNE/CEB 39/2004).

O estudo dos conteúdos do EM atendem aos objetivos da Educação Básica, no que diz respeito à formação geral do educando para o trabalho, já o dos conteúdos do ensino técnico estão relacionados à preparação para o exercício de profissões técnicas, cumprindo o que a LDBEN em vigor orienta para a formação no EM e na Educação profissional. Assume-se o posicionamento de que os dois

---

<sup>26</sup> Os aportes da Pedagogia de Projetos poderão ser ponto de partida na fundamentação e discussão das propostas de projetos integradores, bem na composição do trabalho pedagógico a ser realizado inicialmente com os docentes. Conquanto trata-se de um projeto que se constitui da mesma forma que outros como o projeto de pesquisa, por exemplo; ambos são guiados por uma interrogante principal: a pergunta/ questão norteadora, os objetivos, a metodologia, entre outros aspectos. Contudo, o processo envolverá uma dinâmica pedagógica de grupo e isso deve ser levado em consideração.

aspectos devem ser complementares, porém, como dissemos, não há menção ou indicativo de como são pensadas/trabalhadas tais questões na implementação do trabalho pedagógico.

O PPC analisado sinaliza que os conteúdos, bem como as bases tecnológicas abordadas no curso estão distribuídos em disciplinas, mas sugere que “todos os componentes curriculares *devem ser* desenvolvidos de forma integrada, desde o início até o final do Curso.” (IFBA, 2009, p. 17, grifo nosso). Os componentes curriculares são organizados em três grupos: o Núcleo Comum, praticamente o mesmo em todos os cursos integrados ofertados no *campus*, uma Parte Diversificada e uma Parte Específica.

São componentes do Núcleo Comum: Artes, Biologia/ Programa de Saúde, Desenho Básico/ Técnico, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

A Parte diversificada é composta por: Informática Básica, Produção Textual, Organização, Normas e Qualidade, Matemática Financeira e Estatística, Segurança do Trabalho, Meio Ambiente e Saúde (SMS)/ Higiene, Saúde do Trabalhador (HST), Sociologia Geral e do Trabalho, Eletrônica Básica e Inglês Técnico.

Compõem a Parte Específica: Linguagem de Programação, Arquitetura de de Computadores, Eletricidade Básica e Instalações Elétricas, Manutenção Computadores, Redes de Computadores, Projeto e Instalação de Redes Sistemas Operacionais, Administração de Redes e Segurança de Redes.

Na continuidade do PPC são apresentadas as Matrizes Referenciais com Componente curricular e sua carga horária, competências, habilidades, bases tecnológicas (competências e conteúdo programático) e bibliografia básica das ementas.

Ao abordar o TCC,

A metodologia a ser adotada será através de pesquisas de campo, levantamento de problemas relativos às disciplinas objeto da pesquisa e possíveis soluções para os problemas detectados. Não será permitido como Trabalho de Conclusão de Curso apenas revisão bibliográfica (IFBA, 2009, p. 126).

O corpo docente listado no PPC está composto por 32 profissionais, 20 deles ainda permanecem ativos na instituição, ao passo que 12 não atuam mais devido a aposentadoria, encerramento do contrato ou redistribuição/transferência. Vale acrescentar que, depois de 2009 outros docentes foram aprovados em concursos,

redistribuídos/removidos ou contratados para o *campus* e conseqüentemente atuam no curso. Alguns dados do documento estão desatualizados, a exemplo da oferta de vagas, temos 30 vagas no PPC e no edital do processo seletivo são ofertadas 35 vagas.

Em se tratando do PPI, assume-se o “[...] entendimento da tecnologia como processo educativo que se situa no interior da inteligência das técnicas para gerá-las de outra forma e adaptá-las às peculiaridades das regiões e às novas condições da sociedade” (IFBA, 2013, p. 34).

A tecnologia como possibilidade de realizar a formação técnica de forma mais crítica na dinâmica do processo produtivo, diferente do mero, repasse por meio do ensino, das técnicas a serem utilizadas. O documento institucional traz no âmago das suas diretrizes os fundamentos para formação de cidadãos críticos, para Educação de qualidade como direito de todos.

Pensar as perspectivas atuais da educação é pensá-las em consonância com as complexas transformações do mundo contemporâneo, onde a tecnologia abre possibilidades tanto para produção e disseminação do saber quanto apontar desafios frente à exclusão dos que não conseguem acompanhar as novas demandas sociais (IFBA, 2013, p. 71).

Na análise documental foram perceptíveis os profundos posicionamentos assumidos no PPI, resultado de discussões profícuas do ponto de vista na Educação na Contemporaneidade em consonância com a identidade de uma instituição de agrega um trabalho de um século de existência e que demonstra o anseio por deixar evidente sua natureza e a razão de ser do seu trabalho na sociedade. Continua:

Com isso há necessidade de, além de equipar os laboratórios de informática com máquinas e programas de qualidade que garantam o acesso à informação, implantar e manter uma biblioteca digital de artigos, teses e dissertações, possibilitando o acesso a diversas bibliotecas virtuais, inclusive às não gratuitas, cujo conhecimento sobre o uso pode ser ensinado e fomentado pelos discentes e docentes. (IFBA, 2013, p. 71).

A dimensão III do documento (no total são quatro) trata especificamente das questões político-pedagógicas, em que são detalhados aspectos envolvendo o planejamento, a avaliação, entre outros. Localizamos em seus detalhamentos a seguinte afirmação, “Utilizar estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos estudantes.” (IFBA, 2013, p. 71), elencado como

um dos objetivos das atividades voltadas para a garantia do êxito da aprendizagem no IFBA.

No PPI do IFBA são elencados alguns pressupostos pedagógicos que orientam o processo de formação dos discentes, apresentados na Tabela 4, solicitamos aos discentes e docentes, que responderam conhecer o PPI, que assinalassem aqueles aspectos/situações nos quais eles percebiam como vivenciados no percurso formativo dos estudantes do curso.

**Tabela 4 – Pressupostos pedagógicos presentes no PPI**

Aspectos/situações vivenciadas no percurso formativo	Discentes		Docentes	
	Frequência	%	Frequência	%
Desenvolvimento integral do ser humano	4/12	33	5/9	56
Formação do sujeito histórico-crítico	5/12	42	8/9	89
As avaliações são processuais (ocorrem ao longo da unidade) e somativa (os resultados são somados ao longo do processo)	6/12	50	3/9	33
As aulas e atividades levam em conta o cotidiano do aluno e cultura local	0/12	0	4/9	44
Há a inserção das bases tecnológicas que fazem parte da sociedade em que vivemos	3/12	25	3/9	33
Há uma formação que unifica ciência, tecnologia e trabalho	0/12	0	5/9	56
Você percebe que há articulação entre Educação, Ciência e Tecnologia	1/12	8	1/9	11
Desenvolvimento de propostas com tecnologias e inovações tecnológicas	2/12	17	6/9	67
Nenhuma das alternativas	0/12	0	4/9	44
Não sei responder	4/12	33	0/9	0
Outros	0/12	0	0/9	0

Fonte: Elaboração própria (2018)

Vale ressaltar que dois discentes não responderam, apesar de afirmarem conhecer o documento, em compensação cinco não conhecem o PPI, infere-se que vivenciaram situações que envolvem suas premissas e, por isso, responderam a pergunta e foram capazes de identificá-las entre as alternativas da Tabela 4.

Dos pressupostos pedagógicos elencados tanto no caso dos discentes quanto dos docentes, eles não percebem que há articulação entre Educação, Ciência e Tecnologia, pois apresentaram apenas uma marcação, o que em certa medida contrapõe o currículo vivido com o currículo proposto, visto que enquanto fundamento, a premissa é bem desenvolvida no documento escrito – o que não é percebido na prática pelos sujeitos do currículo.

No questionário dos docentes, ainda requisitamos que apresentassem como tais pressupostos são concebidos na sua atuação a partir de atividades e

experiências desenvolvidas no curso. Em resposta, algumas falas destacam pontos relevantes acerca do trabalho pedagógico apesar de não detalharem as atividades, como podemos ilustrar:

[...] assinalei as duas primeiras (*se referindo aos itens da Tabela 2*) em função de entender que o conjunto das disciplinas ofertas, assim como outros projetos que são desenvolvidos, estimulam esses elementos formativos. Porém, vejo isso mais como algo que os professores, individualmente, atribuem como sendo importante no seu cotidiano do que uma política institucional de fato. (D5A8, grifo nosso)

O mesmo ocorreu com outros docentes que não detalharam as atividades planejadas e realizadas, por isso abordaremos aqui e não a seguir (próximo tópico). Contrapomos o teor significativo do que apresentaram com o que discretamente foi apresentado pelos discentes. Ao abordar conteúdos e cotidiano foi dito: “tento que cada conteúdo esteja articulado a acontecimentos atuais e atemporais, polêmicos e reflexivos para incentivar a participação dos estudantes” (D1A1). Em relação à inserção de bases tecnológicas foi evidenciado que as

atividades desenvolvidas em laboratórios com a discussão sobre as mais variadas tecnologias e como essas ferramentas influenciam no cotidiano das pessoas. Visitas técnicas e participação nos eventos internos voltados a tecnologia” (D6A7).

Há um desenvolvimento adensado e relevante sobre Tecnologia no Projeto Pedagógico, mas com enfoque dado à tecnologia a partir dos seus processos (sociais, de trabalho e como sua própria identificação como instituição de Educação, ciência e tecnologia). Logo, não há propriamente menções sobre TIC, todavia entendemos que a discussão abrange essa dimensão.

## 5.2.2 Olhar sobre as práticas curriculares

Na subseção anterior, tratamos especificamente da primeira parte dos nossos questionários evidenciando as questões do currículo proposto e vivido, o conhecimento dos sujeitos sobre os documentos e diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico no IFBA e no curso.

A partir deste ponto destacaremos o segundo grupo de perguntas relacionadas à *Tecnologia e Formação*, para isso utilizaremos a nossa segunda categoria de análise: *O currículo vivido: evidências da inserção e uso das TIC nas práticas curriculares*, que nos auxiliou na condução ao objetivo específico: verificar de que maneira as TIC são evidenciadas no currículo e nas práticas curriculares do curso integrado de Informática do IFBA *campus* Vitória da Conquista.

Para tanto, as observações e questionários foram capazes de nos fornecer os detalhes necessários. Para conduzirmos a análise nesta categoria aportaremos os seguintes aspectos:

- Evidências planejadas/pensadas: situações em que se acompanhou a inserção das tecnologias durante os momentos formativos a partir do planejamento da atividade e realização na aula;
- Evidências não planejadas e praticadas: quando se observou a necessidade de replanejamento de uma atividade e para isso ocorreu a inserção de tecnologias.

Sobre as evidências, elas ainda poderão envolver:

- Lembranças pedagógicas: em muitas situações de observação os docentes se referiram a alguma atividade que ocorreu em outro momento e, portanto, não foram acompanhadas por nós e que mencionou situações em que as TIC foram inseridas no processo de aprendizagem;
- Indicações didáticas e técnicas: orientações ou falas relacionadas com a realização de alguma atividade específica envolvendo as tecnologias;
- Menções tecnológicas: falas dos sujeitos que assumem um sentido relacionado à tecnologia, mesmo quando não há a sua presença material, inclusive em sentido correlato, ou seja, a partir de um conceito a realização de outra aplicação.

Iniciemos aqui por um realce extremamente significativo: o que os docentes entendem por tecnologia, indicamos três concepções apresentadas a partir da interrogante e que correspondem com o esboçado e apropriado na pesquisa, a saber:

*Concepção 1, Processo técnico-humano:*

A tecnologia é um saber fazer que se utiliza da criação e desenvolvimento (mais ou menos sistematizados) de diversos instrumentos. Um exemplo são as tecnologias sociais, como

cisternas, que existem para armazenar água de grande importância para as comunidades/coletividades. (D5A8)

*Concepção 2*, Potencial educativo: “É um aliado importante para desenvolver melhor os conteúdos. Consegue-se capturar a atenção dos estudantes e os motiva a aprofundar os temas de maneira autônoma.” (D1A1)

*Concepção 3*, Processo ontocriativo: “Tecnologia é o resultado da engenhosidade humana desenvolvendo ferramentas e métodos para suprir suas necessidades de forma mais eficaz e até mais eficiente valendo para situações analógicas e digitais.” (D9A3)

Na continuidade, perguntamos aos docentes se utilizam recursos tecnológicos em suas aulas, oito disseram que *sim* e apenas um docente respondeu que *não*, na sequência foi solicitado que caso tivessem respondido *sim*, que acrescentassem também *quais, como e para que*. Alguns relatos foram apresentados e que transportamos para esse texto mais uma vez pela riqueza do conteúdo e potencial de interpretações. Os destaques foram evidenciados por meio das falas, descrições e correlações, como podemos acompanhar:

a) A portabilidade dos celulares pelos discentes facilitando o acesso e realização de atividades de forma planejada relacionadas às aulas:

Lousa digital, televisão, filmes, internet, às vezes solicito pesquisas com os telefones celulares em sala de aula e solicito que os alunos realizem pesquisas orientadas a partir de determinados referenciais teóricos para a produção do conhecimento deles. (D5A8)

Relatado dessa forma nos parece à primeira vista uma atividade bastante comum, contudo correlacionamos o que foi dito com uma situação de observação realizada, na qual se constituiu em uma experiência bastante significativa, como podemos acompanhar a seguir.

Ocorreu uma conversa para contextualização e a partir de uma pergunta feita aos discentes, esses responderam oralmente de modo que foi bastante interessante o que aconteceu, não detalharemos aqui por circunstância de enfatizar apenas a situação em que a tecnologia foi efetivamente inserida na aula. Assim, ocorreu a tentativa de abrir um arquivo presente em um *HD* externo, como a lousa não exibia o referido arquivo, o docente chamou um aluno para lhe ajudar, ele conseguiu uma forma de abrir o dispositivo (apesar de a pesquisadora também utilizar a lousa e

estar acostumada a manuseá-la, não conhecia a forma adotada pelo estudante, o que se converteu em uma *indicação técnica* interessante).

Dando continuidade, foi tomada uma atividade disponibilizada pelo professor (cópia impressa) e na sequência exibido um vídeo em formato de *clip*, que foi pausado em uma determinada parte, a atividade sugerida no verso da folha, de posse dos discentes, foi realizada. Logo depois foi exibido um curta-metragem em que detalhava o que foi circunstanciado pelo primeiro vídeo e deixando a todos bem surpresos com o seu desfecho, foi feita mais uma atividade com perguntas numeradas em pedaços de papel o que contou com a participação de todos.

Logo depois, foi solicitado que utilizassem o celular e procurassem no *YouTube* pelo curta-metragem, depois postassem um comentário sobre ele, todos estavam com seus dispositivos móveis e fizeram o que foi solicitado, o professor acompanhou a realização de toda a atividade orientando e esclarecendo as dúvidas.

b) Conectividade e multimídia: ilustramos a partir de diversos enxertos contendo as respostas dos professores e que explicitam as situações planejadas e acompanhadas durante as observações, como mencionam o “recurso audiovisual, projeção de figuras, pesquisa na *web* em tempo real” (D3A6); “celular e lousa digital. O celular para fazer pesquisa e atividades de escrita. E a lousa para apresentar vídeos (curtas, clips e publicidade) para explicar ou aprofundar o conteúdo que está sendo estudado” (D1A1); “lousa principalmente para expor conteúdo em *slides*, músicas, vídeos, filmes.” (D4A2); “*Data show*, lousa digital, internet para o aprimoramento e maior percepção e atenção aos conteúdos por parte do aluno.” (D7A2)

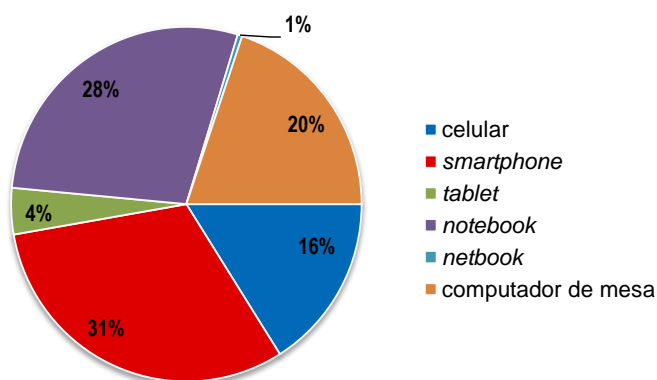
c) Necessidade de laboratório e acesso amplo ao sinal de Internet:

Tecnológicos digitais: lousa (na verdade, como um projetor com som) para projeção de textos diversos, vídeo clips, trechos de filmes, vídeos do YouTube etc; Pen drive. Usamos grupos nas redes sociais e atividades que envolvem pesquisas a sites. Costumava usar alguns sites durante as aulas em atividade guiada mas é muito difícil conseguir acesso a laboratório e deixei de fazer atividades (D9A3).

d) Permanece a necessidade de formação dos professores para envolvimento das TIC nos processos educativos: “às vezes; não tenho muita prática” (D8A4). Apesar de ter respondido *não* utilizar, o professor respondeu a essa pergunta, o que nos possibilitou contextualizar a sua resposta.

Para os discentes adaptamos a pergunta buscando identificar se utilizam algum recurso tecnológico para estudarem: entre eles foi *unanimidade*, pois *todos* fazem uso, o que nos chama a atenção para o fato de que recebemos 92 respostas *sim*, no Gráfico 7 encontramos as especificações dos recursos de suas preferências.

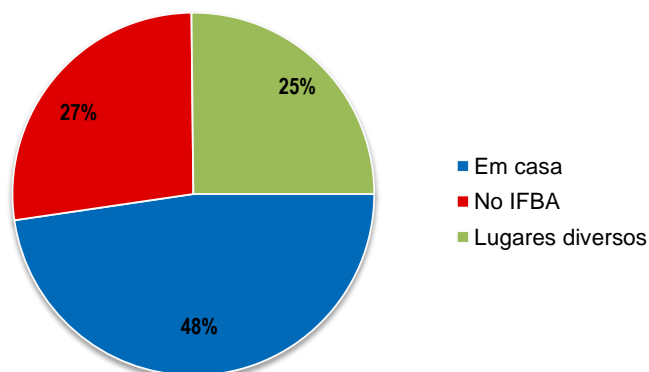
**Gráfico 7** – Recursos tecnológicos utilizados pelos discentes



Fonte: Elaboração própria (2018)

O que mais chamou a atenção foi que 74 discentes afirmam utilizar o *smartphone* e 67 utilizam o *notebook*, bem como há incidência no uso do computador de mesa e apenas um discente faz uso do *netbook*. Ainda nesse item, havia um campo para destinado a alternativa outros, no lugar em que registraram: *Kindle e Televisão Smart*.

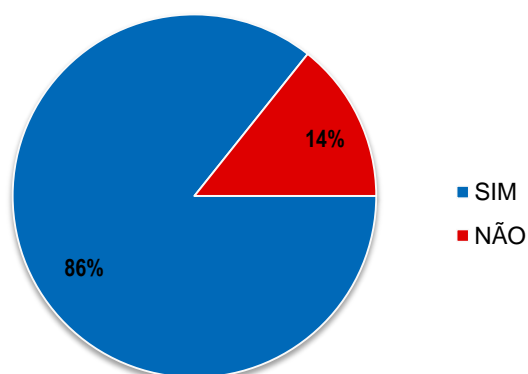
Sobre onde ocorre a utilização desses recursos, de acordo com o Gráfico 8 percebemos que a maioria utiliza *em casa* sendo que, quem não marcou *em casa*, marcou *lugares diversos* ou os dois, outros marcaram *no IFBA e lugares diversos*, desse modo, sempre estão utilizando seus dispositivos em algum lugar, visto que nenhum estudante deixou de marcar alguma das opções. Tanto que durante as observações foi constante a presença de dispositivos móveis, os discentes portavam e utilizam em muitos momentos, como sinalizamos nas descrições da categoria anterior.

**Gráfico 8 – Locais da utilização dos recursos pelos discentes**

Fonte: Elaboração própria (2018)

Com a presença das TIC em contexto educativo temos as Evidências planejadas/pensadas. A partir das observações elencamos os recursos utilizados durante as aulas acompanhadas (Quadro 11), relacionando-as às informações fornecidas nos questionários dos docentes e dos discentes.

Quando perguntado aos discentes se as TIC podem contribuir com o processo de aprendizagem e o como, obtivemos as respostas representadas no Gráfico 9.

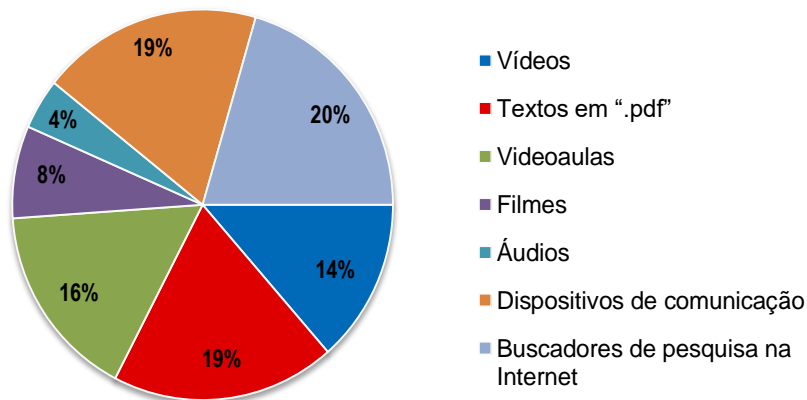
**Gráfico 9 – Contribuição das TIC para os processos de ensino e de aprendizagem**

Fonte: Elaboração própria (2018)

Prosseguindo, procuramos saber se no processo educativo no curso técnico em Informática integrado, os discentes costumam utilizar vídeos, textos em “pdf”, videoaulas, filmes, áudios, dispositivos de comunicação (*WhatsApp, E-mail, Skype*, outros) e buscadores de pesquisa na Internet, *todos* os discentes assinalaram

alguma das alternativas e dois estudantes marcaram *todas* as alternativas. O Gráfico 10 demonstra essa incidência.

**Gráfico 10** – Recursos utilizados pelos discentes em seu processo educativo

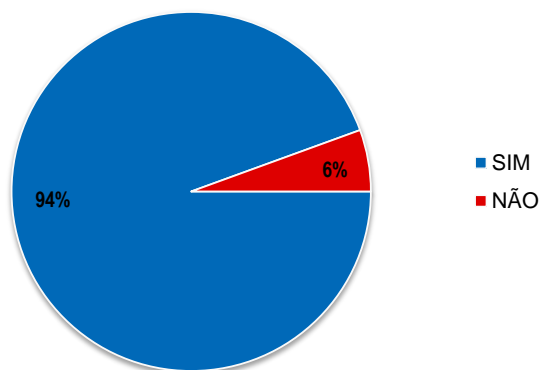


Fonte: Elaboração própria (2018)

Sobre como esses recursos colaboram no seu processo de aprendizagem, os discentes responderam que facilitam a busca, acesso e compartilhamento de informações e conteúdos bem como o aprendizado e a comunicação entre as pessoas. Como foi mencionado,

O acesso à informação torna-se mais rápido e simples por meio das TIC e junto a isso o conhecimento e o processo de aprendizagem são mais acessíveis, visto que são disponibilizadas várias formas de aprender, como por aplicativos e sites. (Estudante 3C)

Algo que nos chamou a atenção foi a extrapolação em relação ao dinamismo e aprofundamento do conteúdo das aulas e a aplicação na área profissional, quando dizem que “elas nos fazem experienciar processos que não são possíveis fisicamente, como simulações e outras atividades.” (Estudante 4C) e “devido a presença efetiva da tecnologia em nosso cotidiano e a grande aplicação em cada vez mais áreas de atuação profissional, acredito ser essencial o conhecimento sobre o funcionamento tecnológico” (Estudante 5A). As respostas dadas apresentam maturidade e dialogam com o que também detectamos por meio das situações observadas e vivenciadas ao longo da imersão no campo realizada durante a pesquisa.

**Gráfico 11 – Os recursos tecnológicos nas aulas**

Fonte: Elaboração própria (2018)

No Gráfico 11, elucidamos a resposta dos discentes para a presença de recursos tecnológicos durante as aulas. O que demonstrou que a maioria dos docentes prefere utilizar a lousa digital, principalmente para projeção de *slides* e som. O que se justapõe com as respostas dos professores que indicaram que dos recursos tecnológicos disponíveis pela instituição, os que utilizam no seu cotidiano educativo em sala de aula foi a lousa digital, o *DataShow* (projetor) e a Internet.

**Quadro 11 – Recursos e TIC utilizadas**

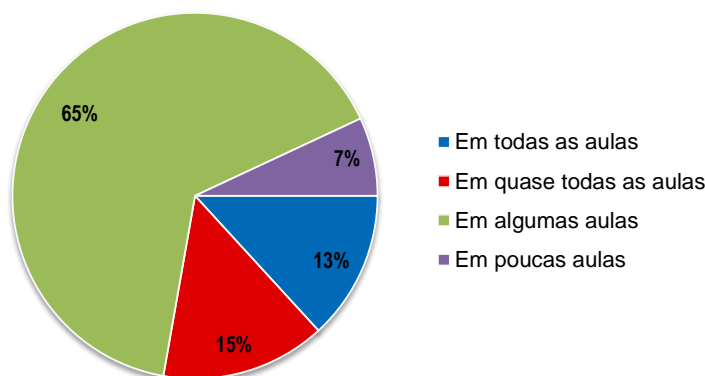
Observação	Recursos e Tecnologias/TIC utilizadas
I	Projetor; caixa de som; vídeo; atividade xerografada
II	Quadro branco; livro didático; celular ( <i>WhatsApp</i> )
III	Quadro branco; tabela periódica emoldurada
IV	Lousa digital; <i>slides</i> ; <i>pendrive</i>
V	Lousa digital; vídeo; livro didático; atividade xerografada
VI	Nenhum
VII	Lousa digital; <i>slides</i>
VIII	Lousa digital; <i>slides</i>
IX	Atividade xerografada
X	Lousa digital; <i>slides</i> ; vídeo

Fonte: Elaboração própria oriunda das observações realizadas (2018)

Contrastamos o que foi dito com o que foi registrado no Diário de Campo organizado acima por meio do Quadro 13, que expressa que realmente a lousa digital é o recurso mais utilizado. Buscamos comparar na ordem do tempo, tendo em vista que a pesquisa não abarcará todo o ano letivo, a frequência (Gráfico 12) no uso de tecnologias, os discentes mencionaram *em algumas aulas*, mas se

somarmos as três primeiras opções dadas, teremos 97% o que nos faz inferir que as TIC estão marcadamente presentes no cotidiano das aulas do CII.

**Gráfico 12** – Frequência na inserção das tecnologias nas aulas



Fonte: Elaboração própria (2018)

Passamos então a mencionar as indicações didáticas e técnicas que evidentemente, envolvem a lousa digital, as indicações de que falamos reportam-se às aulas ministradas e acompanhadas, tal qual às evidências planejadas e não planejadas, mas praticadas.

Destarte como o dispositivo utiliza *software* livre e caso algum docente crie materiais em outra plataforma, é necessário que se converta em formato “*pdf*” para que não *desconfigure* o formato, sobre isso ocorreu uma situação com D4A2 em que uma estudante havia elogiado o *slide*, o docente explicou como lê-lo em coluna, disse ainda “*nunca lembro de transformar em ‘.pdf’.*”, nessa mesma aula um discente carregou a lousa para o professor e montou o equipamento no início da aula. Observamos isso acontecer algumas vezes, como também no final da aula, quando os discentes também auxiliam os docentes na desmontagem desse material.

Outra situação envolveu D1A1, anteriormente falamos sobre essa prática curricular, agora só nos determos na indicação técnica em que um arquivo não abria. A lousa digital foi ligada, contudo nada foi projetado, depois de realizados alguns passos da aula, o professor começou a mexer na lousa para abrir o arquivo necessário, o suporte de memória que estava sendo utilizado era um *HD* externo e como não apareciam os arquivos, chamou o aluno Davi<sup>27</sup> para lhe ajudar e que

<sup>27</sup> Quando houver menção a nomes dos discentes, eles serão fictícios.

conseguiu outra forma de abrir – também não conhecíamos essa forma. Estava lenta a leitura, mas logo depois os arquivos apareceram e puderam ser abertos.

Outra indicação didática e técnica retrava a apresentação em *slides* que estava sendo utilizada, D7A2 comentou: “quem quiser esse material para estudar, cairá na avaliação de semana que vem, me pede porque eu fiz reformulações e ficou melhor.” O docente abriu uma apresentação, um aluno foi passando os *slides*, só que ele foi avançando, demonstrando que a primeira parte já havia sido trabalhada.

Quando D9A3 começou a montar a lousa, fez isso sozinho, falou “liguei a lousa?”, foi utilizado o *pendrive* para transporte dos arquivos a serem utilizados. O aluno que auxiliou D1A1 no outro dia levantou e ligou (apertou o botão ligar). Durante a mesma aula, um aluno tirou uma foto do quadro (do lugar em que estava), depois se levantou, sentou em uma cadeira mais próxima e tirou outra foto mais de perto. D9A3 tentou abrir um arquivo do referido *pendrive*, mas não abriu, uma aluna disse: “*clica novamente*”.

Percebemos que tanto docentes como discentes convivem harmoniosamente com as tecnologias no espaço escolar, quando ocorre alguma dificuldade todos podem opinar ou auxiliar abertamente na tentativa de se conseguir alcançar o objetivo proposto para o recurso durante a aula.

Como quando D9A3 avisou que deixaria anotado o canal de onde utilizou um vídeo em aula, “[...] tem vários videozinhos que dependendo do estilo da pessoa, serve para estudar”.

Como dissemos no início, as Evidências não planejadas e praticadas se constituíram nas situações em que surgiu a possibilidade de inserção de alguma estratégia metodológica capaz de contornar dificuldades na implementação do planejamento que havia sido feito pelo docente como ocorreu com D2A5 que ao solicitar a realização de uma atividade presente no livro didático um número significativo de discentes não portava tal material, então foi solicitado que um discente tirasse uma foto da página do livro correspondente à atividade e postasse no grupo do *WhatsApp*.

Feito isso, prontamente alguns alunos procederam à realização da atividade, o que demonstra que a presença e portabilidade dos dispositivos móveis pelos discentes possibilitou a realização de uma atividade planejada, contudo não

exatamente da forma que inicialmente havia sido pensado pelo docente<sup>28</sup>. Foi possível perceber que essa não foi a primeira vez que esta estratégia foi utilizada, pois ao falarem disso, inicialmente todo o grupo agiu com naturalidade.

Nos *adereços da pesquisa*, encontramos detalhes relevantes, por isso estão inseridos no texto. Foram momentos em que tivemos a oportunidade de esclarecer, conversar, trocar informações ou mesmo, por parte da iniciativa do docente, quando foi feita alguma contextualização ou explicação sobre a aula ministrada e que ocorreu com todos os docentes, antes ou após a observação,.

Na situação específica em que mencionamos o registro fotográfico da página do livro didático seguida da sua postagem em um aplicativo de troca de mensagens instantâneas, D2A5 nos informou nos adereços da pesquisa que sempre que possível utiliza o grupo do *WhatsApp* para passar avisos para turma ou para facilitar a realização de alguma atividade na sala, como foi o que ocorreu naquele dia.

Em outra ocasião, D3A6 mencionou que enviaria um material por *e-mail*, da mesma forma D4A2 informou que enviaria aos estudantes a apresentação em *slides* utilizada durante a aula.

Testemunhamos vários momentos envolvendo as lembranças pedagógicas, entre as quais não deixaremos de citar quando D4A2 mencionou o trabalho com um vídeo, “lembra do vídeo que eu passei sobre a pelotização da San Marco?”, comentou e resgatou o estudo que fizeram. Outra situação ocorreu com D7A2 quando também mencionou um filme que foi exibido e analisado pela turma para estudo de um conteúdo.

O que também foi marcante, envolvendo o aspecto das lembranças, foi uma atividade elaborada por D5A8, neste dia todos os discentes sentaram-se em um grande círculo, dispondo as cadeiras ao redor das paredes da sala. Foi solicitado que cada discente falasse respondendo as seguintes perguntas: quem assiste televisão? Quem assiste programas pela Internet? Quem ouve rádio? Quem lê jornal? Revista? Impresso? Na Internet? Quem vai ao cinema? Qual a frequência? Foi um momento rico das nossas observações, presenciamos todos os discentes falarem sobre suas preferências e as atitudes vinculadas às suas escolhas.

Ao abordar o que foi solicitado, os discentes mencionaram o uso do celular, a TV aberta, a *Netflix*<sup>29</sup>, o uso do computador de mesa/notebook, bem como um fato

---

<sup>28</sup> Utilizaremos o gênero masculino ao nos referirmos aos sujeitos docentes, como forma de não identificá-los na pesquisa.

que nos chamou bastante a atenção: os alunos mencionaram que ouvem rádio, ao serem questionados pelo docente, responderam que se tratava do uso por meio da função disponível nos celulares. Neste dia, nenhuma TIC estava presente no espaço da sala de aula, até os celulares dos discentes não estavam visíveis ou foram utilizados, mas esse foi o grande tema da aula.

Enquanto um discente falava, os demais ouviam, logo no início um grupo de estudantes manteve muita conversa paralela chegando a atrapalhar o próprio acompanhamento da pesquisadora para registro da observação, passado algum tempo, D5A8 interveio chamando a atenção dos discentes que ficaram calados e todos puderam acompanhar com tranquilidade cada fala apresentada.

Lembrando que o professor registrava as respostas em seu caderno, bem como contextualizou o propósito da atividade, inter-relacionando com a área específica de estudo, foram dadas algumas orientações para uma atividade em casa que seguia alguns passos para a sua realização, envolvia: pesquisar na Internet, assistir um noticiário na TV e a elaboração de um trabalho em grupo bastante detalhado e orientado a partir de bases conceituais que faziam parte do processo formativo dos discentes.

Foram inúmeras as situações presenciadas a partir das observações, algumas informações não foram inseridas aqui, para se evitar as redundâncias, bem como não revelar a identidade do docente com o qual buscamos manter o sigilo necessário e por isso não detalhamos essas observações realizadas.

Para fechar, as *menções tecnológicas* trazem falas dos docentes com um sentido conotativo, a saber: “amanhã, ou melhor, ainda hoje eu *jogo no grupo*.” (D2A5). Enquanto orientava os estudantes acerca da realização de uma avaliação, mencionando que pegassem um arquivo com uma aluna de outra sala, D2A5, disse: “peça para ela mandar para vocês. Jonas você pega e *joga no grupo*”.

Continuando as menções, D3A6 pegou o modelo com a “*jujuba*”<sup>30</sup> e com ele nas mãos disse: “achei que estava feio, mas já usei três vezes, tem até onde segurar, *curti*”. Nos momentos finais da aula, enquanto também orientava o estudo para uma avaliação, D4A2 comentou: “alguém passa *e-mail* me pedindo os *slides*

---

<sup>29</sup> Em consulta ao seu site, encontramos: “A *Netflix* é um serviço de transmissão *online* que permite aos clientes assistir a uma ampla variedade de séries, filmes e documentários [...]” (<https://www.netflix.com/br/>). Trata-se de uma plataforma de streaming.

<sup>30</sup> Bala de goma; é um doce gelatinoso muito comum em festas infantis.

para me lembrar, meu *WhatsApp* [...] apagou o contato de todo mundo. [...] Me manda um 'oi' e me passa o *e-mail* da turma que eu mando os *slides*".

Percebemos que muitas situações envolvendo as diversas práticas curriculares, não foram inseridas, dirigimos nossos olhares para as que representavam e validassem a categoria de análise. Desse modo, passamos para os traços do vivido enfocando agora a formação.

### 5.2.3 Traços do vivido

Na última categoria de análise *Currículo e TIC: do proposto ao vivido no cotidiano da formação*, buscamos corresponder ao nosso terceiro objetivo específico que foi o de verificar a partir dos sujeitos do currículo as relações existentes entre TIC e currículo na efetivação do que é instituído na formação do curso integrado de Informática.

Aqui evidenciamos o vivido a partir do amparo relacional e crítico do que os professores e alunos disseram e fizeram na prática como possibilidades de aprendizagem dos estudantes, seremos mais breves, posto que as duas categorias anteriores apresentaram os elementos fundamentais dos argumentos e análises necessárias para que agora pudéssemos convergi-las e tecer as derradeiras convergências.

Em traços do vivido, os sujeitos em suas próprias escritas (fornecidas por meio dos *questionários*) descrevem com maior ou menor aspecto de criticidade as considerações que tecem sobre os aspectos das TIC, do currículo e, por conseguinte, da formação.

As falas foram agrupadas e organizadas no sentido de revelarem aspectos ainda não apresentados, cada grupo de descrições, como podemos chamar as falas dos sujeitos, se relacionam em um aspecto principal, procedemos dessa forma tanto para o que foi registrado pelos docentes como pelos discentes. Enfatizamos que algumas retomadas se fazem necessárias, apenas para que as relações que construímos a partir das informações e escritos fornecidos não se apresentem fora do contexto ou deslocadas do lugar em que se originaram, para isso também resgataremos os elementos das *observações*.

Procedendo dessa forma, ao longo da pesquisa, percebemos que não há muita praticidade no manuseio de alguns equipamentos em detrimento disso, permanece o uso em aula, do ponto de vista da estrutura técnica para utilização dos aparatos, equipamentos e recursos a instituição beneficia o trabalho pedagógico quando cria mecanismos que facilitem aos docentes a implementação dessas metodologias, como destacamos,

sinto super falta de um equipamento multimídia nas salas de aula, pois uso muito vídeo e tenho que carregar o peso enorme da lousa digital. Outro dia a internet estava ótima e consegui utilizar vídeos diretamente do YouTube. Mas esse equipamento instalado em sala e um laboratório com computadores DISPONÍVEL (e não a impossibilidade de acessá-lo, como é no IFBA) seria muito interessante. [...] (D5A8).

Além disso, outras considerações foram bem relevantes, acerca do que é necessário para assegurar práticas pedagógicas que coadunem com a formação estabelecida para os discentes, o que foi apontado por D3A6, “nas aulas, Internet eficiente; no planejamento, formação para utilização de todos os recursos da lousa eletrônica.”. Acrescentando D1A1 destacou que “falta um serviço de Wi-fi com mais velocidade. E, também, a certeza que vai funcionar o serviço de internet na sala”.

Da mesma forma, D6A7, detectou que precisam de “mais ferramentas e dispositivos para uso em laboratório”, além de outros servidores que possam fornecer um suporte e estrutura, pois D4A2 enfatizou que sente “falta de um melhor suporte à utilização desses recursos, já que o instituto tem apenas um funcionário neste setor, quando até mesmo transportar o equipamento já é uma dificuldade.” (D4A2)

No que se refere à inserção e uso das TIC no processo educativo, os docentes foram convidados a responderem qual a opinião que tinham acerca da relevância destas para formação do estudante e para desenvolvimento de sua prática no curso de Informática. Aqui foram evidenciados aspectos fundamentais na discussão entre TIC e Currículo, contudo agrupamos as respostas com o intuito apenas de demonstrá-las a partir de algumas especificações sobre o processo formativo, a saber:

*a) Aspectos que favorecem a metodologia, o ensino e a aprendizagem:*

- i. “São muito importantes, mas dependem do uso dado pelo professor e sentido disso para os alunos.” (D5A8);

- ii. “O estudante cria o hábito da pesquisa e facilita a execução de algumas aulas fazendo com que ele não perca tempo copiando tudo já que existem ferramentas que ajudam a registrar.” (D2A5);
- iii. “Importante, uma vez que essas ferramentas se tornaram imprescindíveis na aprendizagem, na inserção, inclusão e promoção dos jovens.” (D8A4);
- iv. “São instrumentos importantes quando bem utilizados. Serve como um ‘convite’ a uma maior interação nas aulas e, possivelmente, melhora o aprendizado desde que usados com parcimônia e sabedoria” (D7A2).

*b) Contributos à Formação profissional:*

- i. “Permitir a imersão do estudante com os materiais que serão seus objetos de trabalho; são recursos que potencializam aspectos dos processos de ensino que outros recursos não alcançam.” (D3A6);
- ii. “Muito importante, pois as TICs fazem parte da rotina desses jovens e quanto mais incluirmos digitalmente esses alunos, mais preparados eles ficarão para o mercado.” (D6A7);
- iii.

Se bem utilizadas, efetivamente, seria de proveito significativo para estudantes que, afinal, são da área de informática. Poderiam vivenciar, na prática, *as vantagens e dificuldades que essas tecnologias apresentam* (D9A3).

*c) Aportes da Contemporaneidade:*

i.

Somos dependentes da tecnologia em todo sentido. A informação e comunicação em tempo real é a marca dos tempos atuais. Portanto, essas práticas do dia a dia também devem ser vivenciadas nas aulas, com uma visão crítica e reflexiva (D1A1).

*d) Potencial comunicativo:*

A relevância reside o fato de que as tecnologias de comunicação, sobretudo, estão o cotidiano dos estudantes especialmente os do ensino médio que recebem muita influência da tecnologia na fase da adolescência. Ao meu ver elas se tornaram uma linguagem indispensável na comunicação com os jovens também nas salas de aula, porque diminuem a distância etária e intelectual (nível de formação) entre professor e aluno como linguagem comum e recurso de comunicação presente em ambas as realidades (D4A2).

Solicitamos também aos discentes que descrevessem e exemplificassem a forma com que os docentes utilizam as tecnologias disponíveis em ações e atividades dentro e fora da sala de aula. Os discentes relataram que os professores usam principalmente a projeção de *slides*, tanto que a incidência dessa resposta foi alta, isso nos chamou mais atenção por ser um item em que apresentamos uma questão aberta, assim a resposta veio dos discentes de diferentes turmas do curso, o que demonstra a preferência por esse recurso. Contudo não temos elementos que justificam essa predominância, tampouco a forma em que ocorre.

Além dessa, os discentes nos trouxeram em suas falas outras questões muito relevantes, as quais também foram agrupadas conforme categorização feita sobre o que revelou os docentes. Sobre o que descreveram os estudantes temos:

*a) Aspectos que favorecem a metodologia, o ensino e a aprendizagem:*

- i. “Para atividades de pesquisa em grupo, para apresentação de conteúdos ou trabalhos em slide, para exibição de vídeos ou filmes, para manusear aplicações de softwares” (Estudante 6A);
- ii. “Usamos ferramentas como simuladores para projetar redes em salas de aula, bem como circuitos elétricos, entre outros. Além disso, são propostas pesquisas fora da sala de aula”. (Estudante, 7C)

*b) Contributos à Formação profissional:*

- i. “Nas aulas práticas das disciplinas técnicas, utilizamos computadores de mesa, por exemplo.” (Estudante 8A)
- ii. “Mecanismos como computadores, para aulas com slides, computadores também para aulas práticas de manutenção, além de aparelhos para a área destinada à Eletricidade” (Estudante 9B).

*c) Aportes da Contemporaneidade:*

- i.
 

De forma básica, apenas com *slides*. Poderia ser melhor, a tecnologia poderia ser facilmente implementada em nossa educação, como por exemplo, substituir livros *impressos* por *tablets*, o que atrairia a atenção do aluno e cuidaria mais do meio ambiente. (Estudante 10, *grifo nosso*)
- ii. Também foram citados os dispositivos móveis.

*d) Potencial comunicativo:*

- i. “Comunicação por *e-mail*, uso de *slides* nas aulas, aulas práticas nos laboratórios, etc.” (Estudante 11A);

ii.

Os professores utilizam essas tecnologias como auxílio em sala de aula, com *slides*, vídeos e etc. Também como forma de comunicação com os alunos para o envio de materiais para o estudo e para tirar dúvidas (Estudante 12B).

Esse posicionamento discente nos diz muito sobre o alcance comunicacional das TDCI que ainda não havíamos incluído e que dizem respeito à reorganização do tempo formativo, assim o contexto áulico ao abranger três momentos (o antes, o durante e o depois), traz um significado diferente. De acordo com o posicionamento dos discentes há uma relação virtual com o docente o que inclui e permite novas formas de ensinar e de aprender também, houve incidência significativa na sinalização da comunicação professor-aluno por *e-mail*, chegando a ser mencionado o *WhasApp*.

Vale salientar que os atendimentos aos discentes representa uma atividade que compõe a carga horária do docente do IFBA, contudo o que nos chama a atenção é que outros canais comunicativos estão sendo utilizados como forma de maior abrangência dessas orientações aos discentes pelos docentes, o que ocorre além do horário formal destinado a isso.

Por último, solicitamos aos docentes que descrevessem uma atividade em que utiliza as TIC em suas aulas. O que nos foi apresentado envolveu a realização de metodologias envolvendo as TIC e sua aplicação nas diversas áreas do currículo.

i.

Uso muito, em praticamente todos os temas [...] enviei um artigo para o *e-mail* da turma que falava sobre apropriação cultural e utilizei dois vídeos em sala que expunham as falas das pessoas negras sobre o assunto. Vídeos são essenciais. (D5A8)

ii. “[...], normalmente passo algum vídeo que sintetiza a festa, como preâmbulo para discutir a prática cultural e, ao mesmo tempo, trabalhar o uso da língua em contextos reais de comunicação.” (D1A1).

iii.

Uma atividade de manutenção ou construção de uma rede de computadores, utilizando os mais diversos dispositivos e componentes tecnológicos para garantir um efetivo uso de várias funcionalidades que temos hoje. (D6A7)

iv. “Jogos...”, sentimos falta do detalhamento desse registro, citamos apenas por ter sido lembrado, pois até aqui não foram mencionados.

v.

Praticamente, não uso. Já fizemos discussões em grupo *online* para fins de alguns projetos da disciplina. Já deixei material de consulta no *Google Drive* com *link* compartilhado... E sempre atendo alunos por *e-mail*... Não mais que isso (D9A3).

Um detalhamento sobre a resposta presente no “item v”. Aqui não percebemos o padrão comparativo adotado pelo docente, tendo em vista que citou várias formas de inserção das TIC no trabalho formativo que realiza a partir de suas aulas no curso.

Na descrição de alguma atividade relacionada aos conteúdos de formação técnica em que foram utilizadas as TIC como recurso, obtivemos as seguintes respostas dos alunos:

- i. “Informática Básica tem aula no laboratório de informática (G1), às vezes eu não uso porque não tem os programas que tem no meu notebook.” (transcrição para o Estudante 13A)
- ii. “Nas aulas de arquitetura de computadores e outras aulas são usadas as TIC.” (Estudante 14A)
- iii. “Nas aulas de Informática Básica estamos utilizando o programa *scratch* para uma introdução à programação.” (Estudante 15A)
- iv. “Aulas de simulação de redes, utilizando o software Cisco.” (Estudante 16C)
- v. Os discentes fizeram inúmeras citações sobre utilização de planilhas eletrônicas na construção de gráficos, utilização de aplicativos virtuais (como foi referenciado pela Turma 4121) e programas para aprendizagem dos conteúdos estudados: *Libre Office Writer* e *Calc*, *Scratch*, entre outros, celular em pesquisas, apresentações de *slides* explicativos (pelos docentes) e em seminários (pelos discentes).

Inclusive, relacionam o uso de *slides* e a diminuição do registro no caderno, o que entendemos que se referiam ao envio de materiais por *e-mail*, também muito citado, aulas com o uso direto no *desktop*, atividades de programação, navegadores em atividades de pesquisa e em grupo, exibição de vídeos e filmes vinculados à realização de inúmeras atividades, como discussão e análise, voltados ao estudo da área específica ou de outras do Núcleo Comum; bem como a videoconferência com profissional da área (citada por discentes da turma 4141).

Os componentes curriculares citados foram principalmente os da área técnica: Informática Básica, Sistemas Operacionais, Arquitetura de Computadores e Eletricidade, posto que evidenciam uma maior relação com a formação técnica que estão buscando no curso.

Além do exposto anteriormente, na turma 4121 foi citada a montagem de um computador de mesa/PC/CPU (como se referiram). Segundo um discente “a maioria dos professores realizam suas aulas nos laboratórios, tendo assim o contato direto com a tecnologia” (Estudante 17B). Percebemos que ele se referia às aulas de componentes curriculares da área técnica, visto que os demais docentes sinalizaram certa dificuldade na disponibilidade dos laboratórios com computadores<sup>31</sup> para docentes de outras áreas.

Sendo assim, as aulas que possuem em suas ementas conteúdos técnicos inicialmente são vinculadas a algum laboratório com computadores onde ocorrem as aulas, também existem outros espaços destinados a atividades práticas do curso, como o Laboratório de Manutenção em que estivemos durante a Observação VII.

Urge a necessidade de atenção ao acesso a TIC por docentes, bem como o planejamento do docente para as devidas solicitações e adequações dos horários (quando possível), bem como o planejamento futuro para a implantação de outro(s) laboratório(s) com computadores ou redimensionamento dos procedimentos para utilização daqueles que estão em funcionamento com fins à aprendizagem.

Em contrapartida, espera-se o comprometimento da instituição em implementar tais ajustes no sentido de assegurar a estrutura necessária sinalizada por meio da pesquisa, são mudanças tangíveis do ponto de vista da realização, tendo em vista o quanto poderão favorecer o processo de formação dos discentes do IFBA. Assim, o principal que é a intencionalidade de realizar atividades com TIC existem e é contínuo – tanto dos docentes como dos discentes que possuem perfil tecnológico que corresponde às iniciativas –, além disso, as propostas também se apresentam significativas no adensamento do potencial de aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>31</sup> Na graduação, nível em que a pesquisadora atua no IFBA, isso não ocorre, pois em todas as situações em que ocorreu tal solicitação, a mesma foi atendida. Contudo pode haver uma relação com o turno, visto que as reservas feitas ocorreram para uso no turno vespertino e aos sábados, turno oposto ao curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um longo caminho até aqui, falando especificamente da construção da dissertação, podemos afirmar que o projetado foi capaz de ser materializado. Encerraremos agora falando do alcance dos objetivos traçados e das possíveis considerações finais – “*os por enquanto*”, visto que toda conclusão é provisória.

Retomando o nosso objetivo geral que foi *analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso*. O alcance desse ponto central na pesquisa se deu na medida em que dialeticamente percebemos o seu significado, seu movimento, sua evolução e seu desenvolvimento.

Tomamos o sentido de que na dialética não existe nada definitivo, os argumentos permanecem por um tempo, mas no ciclo natural de vida e de transformação do homem, da natureza, da sociedade cada dimensão em seus processos se modifica. Assim, as verdades absolutas sistematizadas pelo homem em cada tempo são guardadas historicamente e cede lugar, melhor dizendo, dialogam na dinâmica entre as partes para a construção do presente com vistas ao futuro; o argumento vai se relacionando com o contexto, o problema, à metodologia e à pesquisa.

Foi o que se vivenciou: a relação com o currículo, buscando o caminho de identificação do trabalho pedagógico realizado na instituição, bem como pautado pelo IFBA por meio da articulação do EM à formação técnica e na maneira como esse trabalho é proposto e vivido na realidade imediata dos alunos e dos professores, assim como, a dimensão do tecnológico, das TIC e do perfil dos sujeitos pesquisados no cerne das possibilidades de formação.

A delimitação do *lócus* correspondeu ao caminho metodológico proposto no Estudo de Caso com a particularidade de enxergá-lo de maneira crítica e descrevê-lo a partir desta perspectiva. Foi o que pensamos fazer, trazer uma descrição crítica do nosso objeto de pesquisa: as TIC no currículo do curso de Informática integrado do IFBA/Vitória da Conquista, apresentando argumentos teóricos e práticos no construto da pesquisa dos quais elucidamos o conhecimento e nossa interpretação

dele, entrelaçando-os na perspectiva de suscitar contribuições ou indicar possibilidades.

O delineamento dos *objetivos específicos* contribuiu para o caminho metodológico coerentemente organizado e que foi capaz de nos revelar o *lócus* (o CII). O primeiro deles foi *identificar as premissas orientadoras do currículo para o trabalho educativo/formativo com as TIC no projeto do curso de Informática do IFBA campus Vitória da Conquista*.

No PPC e no PPI conseguimos fundamentar e detalhar os pressupostos desse projeto formativo, nos documentos está explícita a convivência com o paradigma da Educação na Contemporaneidade e as concepções de Tecnologia enquanto processos humano. Desta forma, chegamos ao objetivo específico levando em consideração o conhecimento dos professores e estudantes do curso acerca dos pressupostos de formação, denotando que se crie mais espaço para atualização/reconstrução dos projetos e que possam cada vez mais atender à comunidade e às premissas de um trabalho orientado na perspectiva da EPT em nível médio e nas bases do currículo integrado.

Do ponto de vista da prática, ocorreu o acompanhamento do vivido por meio das observações e das respostas aos questionários e com isso, conseguimos alcançar o nosso segundo objetivo específico de pesquisa que foi *verificar de que maneira as TIC são evidenciadas no currículo e nas práticas curriculares do curso integrado de Informática do IFBA campus Vitória da Conquista*.

O dia a dia no curso e o acompanhamento das aulas demonstrou que os sujeitos estão imerso em tecnologia, muito embora seja a partir do seu próprio desejo de utilizá-las como potencial comunicativo. Com as TIC a comunicação é efetiva entre docentes e discentes do curso e extrapola os espaços da sala de aula.

*Para verificar a partir dos sujeitos do currículo, as relações existentes entre TIC e currículo na efetivação do que é instituído na formação do curso integrado de Informática*, nosso terceiro e último objetivo. Abordamos especificamente o que entrelaçamos por meio das falas dos docentes e discentes, relacionando o vivido com o já explicitado proposto para o curso.

A inserção no *lócus* por meio das observações nos possibilitou as análises necessárias ao que foi apresentado ao longo da dissertação, bem como a disponibilidade e disposição dos participantes em colaborar para que o estudo se apresentasse coerente e capaz de fundamentar situações propositivas e futuras,

tanto no próprio curso, como nos demais cursos técnicos de nível médio integrado. O que suscita a construção de propostas curriculares e de formação continuada, além de outros projetos de pesquisa que corroborem no sentido de promover o sujeito, a Educação e a sociedade.

Entre outras conclusões foi possível depreender que há subutilização das TIC e necessidade de formação dos docentes para ampliação do potencial da tecnologia na formação dos estudantes, há necessidade de ampliação da estrutura e acesso às TIC e o currículo dos cursos integrados carece reformulação, há ainda a necessidade de se criar espaços ainda mais visíveis para a formação continuada, promovendo a discussão acerca da tecnologia. A seguir especificaremos cada uma das considerações.

Foi evidente o uso de suportes como a lousa digital para organização do trabalho didático da maioria dos docentes por meio da sistematização dos *slides*, as aulas tiveram muito mais aspectos dialógicos do que expositivos. Bem como as possibilidades das múltiplas linguagens e acesso à informação, percebidas de diferentes formas por meio das mais diversas (multi)mídias, vídeos, *softwares*, Internet, entre outros, na perspectiva de elucidar e (re)significar os sentidos do conhecimento para a realização de processos de ensino que corroboraram para uma aprendizagem mais crítica.

Houve diversas projeções de *slides*, tal formato que agrega recursos mnemônicos (cores e formas), apresentação de imagens e apresentação do conteúdo em tópicos ou textos curtos, porém isso é dificultado pela falta de estrutura. Segundo alguns docentes, tiveram dificuldade no acesso aos laboratórios com computadores (fato discutido na Análise dos Dados), bem como foi evidenciada a questão do sinal de Internet no *campus*, que sendo ainda limitado chega a ser ruim, o que não assegura a realização do planejamento que insira atividades em que ela seja necessária no espaço da sala de aula.

Vale salientar que a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição federal, o que em muitos aspectos difere das escolas estaduais que oferecem formação em mesmo nível, por isso é preciso que não percamos de vista o trabalho proposto para os IF e realizado pelo *campus* de Vitória da Conquista. Sendo assim, no contexto de pesquisa, percebe-se que as barreiras estruturais e de equipamento estão afetando o trabalho pedagógico com TIC que sinaliza horizontes possíveis, mas conseguem ser realizados, na maioria das vezes com algumas adaptações.

O projetor multimídia ou computador interativo, convencionalmente chamado pela comunidade do IFBA de lousa digital se constitui em um recurso importante no contexto das atividades com TIC no instituto de forma geral, contudo evidencia-se certa dificuldade no transporte, no funcionamento e localização do setor para sua retirada, o que de certa forma tem sido contornado, mas a queixa maior envolve transportá-la.

Quanto à funcionalidade são similares aos dispositivos móveis, mas quanto às características possuem um peso e dimensões significativas para o transporte, sem falar na tarefa de conexão dos cabos para funcionamento em cada início de aula, o que é minimizado pelo fato de os horários serem geminados<sup>32</sup>, facilitando assim o processo.

Futuramente seria interessante que se criasse uma alternativa para construção ou montagem de um suporte com rodas (como nas mochilas escolares) para facilitar o seu transporte. Os projetores convencionais estão fixados no teto, alguns possuem inclusive recurso para áudio, mas no instituto ainda não há cabos de som com a extensão necessária; no caso da lousa não se pode fazer o mesmo (fixá-la no teto), pois seu *design* foi pensado para o transporte, ela possui uma espécie de alça construída a partir da sua própria estrutura e há uma abertura de onde se pode retirar o teclado e *mouse* para utilização e navegação, bem como acessar a internet. A lousa também pode ser conectada ao *notebook* do professor, mas a maioria dos professores opta por transportar os arquivos em *pen-drive* ou *HD* externos, o que acaba por ser mais cômodo.

Enfim, com esse detalhamento percebemos que é significativa a presença desse recurso, contudo não são utilizados potencialmente, os docentes não dominam ou conhecem suas funções efetivamente (como no caso de lousa digital especificamente). Esta funcionalidade não foi mencionada por nenhum dos sujeitos, tampouco presenciada por meio das observações.

A oscilação no sinal da Internet, também limita as possibilidades de trabalho, o que foi mencionado na pesquisa, percebemos que em alguns casos, o sinal estava mais forte do lado de fora ou em lugares específicos da sala, visto que se usa a rede sem fio (*wireless*, *Wi-fi*), mesmo assim não se tem um amplo acesso.

---

<sup>32</sup> Dois tempos de aula consecutivos; como gêmeos.

Sobre isso, os adereços da pesquisa nos informaram que os professores vinculados à área de Informática se preocupam com essa questão, mas existe um detalhamento técnico que está sendo encaminhado pelos setores específicos.

Há ainda dificuldade em se compreender as TIC, não perguntamos se eles sabiam o que eram ou que explicassem, partimos do pressuposto de que era um conhecimento comum entre os docentes, contudo ocorreu a necessidade de confirmação do que estávamos tratando.

Ficou claro que os docentes dominam termos próprios de suas áreas e que envolvem a tecnologia, o que é bom, mas o óbvio se distanciou, nos fazendo questionar até que ponto um conhecimento teórico sobre algo representa a sua materialidade na prática, ou seja, conhecer ou dominar conceitos quando o mais simples não se revela deixa, no mínimo, a dúvida.

Quanto aos discentes, não diferenciam o sentido de TIC do de tecnologias, colocando ambas em um único grupo, o que é interessante, pois o uso do termo Tecnologia abarca o sentido semântico dos contextos imersos por ela, como apresentamos em nossa pesquisa.

O currículo dos cursos integrados revela a necessidade de reformulação, mesmo não tendo sido tomados os quatro cursos ofertados no *campus* de Vitória da Conquista – ficamos apenas com o CII – identificamos que os seus PPC foram elaborados em momento anterior à aprovação do PPI, sendo o esse um documento que apresenta certa atualidade frente às demandas educativas atuais, espera-se a atualização desses projetos no âmbito do curso.

Ainda sobre a necessidade de atualização e/ou reformulação dos currículos dos cursos, envolve questões políticas no âmbito do curso e do *campus*, como: financiamento, planejamento, ocupação de cargos e funções, (des)continuidade de políticas, entre outros. Sabemos que os sujeitos participam das discussões, quando não chegam a suscitar o próprio levante com a liderança das articulações para as modificações nos projetos, mas alguns grupos podem não ter ainda a possibilidade de assim o fazê-lo, nem por isso a instituição, quando se dá conta desta fragilidade, deve deixar de também articular esforços para o preenchimento dessa lacuna.

Falando em possibilidades, pensamos realizar um plano/programa de estudo no formato de curso de curta duração com a discussão e análise dos documentos relacionados aos cursos integrados, documentos principais (base legal): decretos; bem como do PPI e projetos dos cursos; ofertado para docentes e coordenadores de

curso, o conteúdo em si poderá ser mais voltado para quem está estudando a temática, mas percebemos sua importância pela possibilidade de acesso a conhecimentos especificamente pedagógicos e que assumem sentido na docência que realizam no IFBA, seria uma forma de compartilhar com a comunidade o que conseguimos construir nesta pesquisa.

Sobre a tecnologia enquanto processo de vida em sociedade e em uma instituição que preconiza e traz em seu nome (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia) a premissa da *Tecnologia* demonstra que deve ser algo amplamente discutido nos processos da instituição. Urge a necessidade dos IF compartilharem do seu vigoroso e importante papel na sociedade. Sendo assim, realizar essa possibilidade por meio de um Fórum ou evento (local ou regional) seria algo bem interessante.

Aqui traçamos um horizonte de possibilidades, mas também é necessário vislumbrar um cenário que sendo diferente e simples, possa realizar mudanças significativas. O resultado é algo que não temos como prever, falamos sempre de processos que tomam a dinâmica da pesquisa qualitativa, crítica e dialética e como tais, encontramos os resultados que correspondam a uma adequação aos contextos, aos sujeitos e aos processos desenvolvidos.

Nesse momento, gostaríamos de dar continuidade à pesquisa, enxergamos várias possibilidades para isso, contudo seriam acréscimos, entre outros desdobramentos (inserção de novas etapas de pesquisa). Constitui-se relevante aplicar o questionário com todos os docentes que atuam/podem atuar nos cursos integrados do *campus*. Seriam excetuados apenas os docentes da carreira do Magistério Superior, os que não possuem componentes curriculares vinculados nesses cursos e pelo caráter de transitoriedade, também não participariam os substitutos e os temporários.

Entretanto, permanecendo como foco a tecnologia, poderíamos aplicar tais questionários com todos os docentes, mesmo os que não estejam nos cursos integrados, assim considerar inclusive os do Magistério Superior, teríamos outros e mais amplos panoramas acerca das perspectivas de tecnologia no trabalho educativo realizado pelo IFBA e mesmo que não pensássemos sobre ampliação para Estudo de Caso Múltiplo, ou deslocando o *lócus* para o campus, teríamos dentre o levantamento feito algumas questões interessantes e que poderão ser elucidadas a partir de outras perspectivas.

Outra possibilidade seria realizar o estudo nos quatro cursos integrados e para tanto aplicaríamos os questionários com os discentes, por meio do Formulário *online*, em um laboratório de Informática ou a realização de grupo focal com alguns membros da comunidade acadêmica: pedagógico, professores e alunos. Enfim, outros desdobramentos são possíveis, visto que a temática se apresenta relevante e que poderá ser investigada a partir de tudo que foi pesquisado e sistematizado por nós até aqui. Percebemos isso ao atingirmos os nossos objetivos de pesquisa e a partir disso, novos panoramas se revelaram.

O importante é evidenciar que os resultados foram profícuos do ponto de vista da análise e alcance dos objetivos, bem como houve coerência na realização dos procedimentos metodológicos. De tudo isso, ficou a certeza de que uma trajetória importante foi sistematizada nestas páginas e que deixamos aqui como contributo ao campo da Educação, da educação profissional, do IFBA, do curso e de quem mais se interessar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo na educação?: Educação e Contemporaneidade. **Revista da Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p.95-104, jul/dez. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BATES, Antony Willian (Tony). **Educar na Era Digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. (Coleção Tecnologia Educacional; 7).

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento (2002). 304f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez (et al). Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008, Seção 1, p. 5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.022, de 02 de dezembro de 2009. Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 2009, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7022.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7022.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 jan. 2005, Seção 1, p. 13. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 7/ 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jul. 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso: 02 abr. 2017.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machado**: os dois gumes da história da cultura humana. Tradução Pedro Jorgensen Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Tradução Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virilene Cardoso (Org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Ciências sociais da educação).

GRAMSCI, Antonio. A Organização da escola e da Cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. BELL, Brenda, GAVENTA, John e PETERS, John (Orgs.); tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

IFBA. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática Integrado**. Vitória da Conquista, 2009.

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Salvador, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA JR, Arnaud Soares. **A Escola no Contexto das Tecnologias de Comunicação e Informação – do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

\_\_\_\_\_. O impossível da comunicação e a metáfora da linguagem: uma compreensão alternativa da relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e os Processos Formativos tecida no contexto da prática profissional. In: AMORIM, Antônio; LIMA JR, Arnaud Soares; MENEZES, Jaci (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. A Educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí-RS, v. 15, n. 59, p. 113-128, maio/ago 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1235>>. Acesso em: 07 jan. 2017

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1 – O processo de produção do capital, volume I. 11. ed. São Paulo: Difel, 1987.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Pesquisa qualitativa**: considerações sobre as bases filosóficas e princípios norteadores. Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p.19-30, jul/dez. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <[www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/747/520](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/747/520)>. Acesso em: 01 dez. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância**: a construção do conhecimento no contexto universitário (2013). 281f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANJURJO, Liliana. **La formación práctica de los docentes**: reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens, 2002.

SANTOS, Tiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**: Revista Técnico-Científica do Instituto Federal de Brasília, Brasília, v. 1, n. 1, p.57-71, jun. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: UNESP; Brasiliense, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

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

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Docente



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DOCENTE**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:.....
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mônica Souza Moreira  
PESQUISADOR(A) ORIENTADOR(A): Profa. Mary Valda Souza Sales

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA campus de Vitória da Conquista**, orientado por **Mary Valda Souza Sales**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para (re)elaboração de propostas de currículos integrados, bem como que aliem o potencial das tecnologias na prática pedagógica docente. Caso aceite o senhor(a) **será observado e responderá a um questionário** pela discente **Mônica Souza Moreira** do curso de pós-graduação em

Educação e Contemporaneidade. Devido à coleta de informações o Senhor(a) poderá se **sentir inibido**. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto o senhor(a) não será identificado. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Senhor, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Mônica Souza Moreira

**Endereço:** Avenida Amazonas, 3150 - Zabelê, Vitória da Conquista - BA, 45030-220

**Telefone:** (77) 98815-6898 **E-mail:** monicamoreira@ifba.edu.br

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: (71) 3117-2445 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

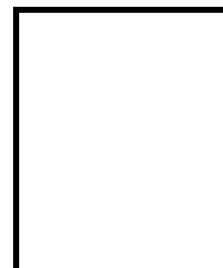
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via que a mim será devolvida.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:.....

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Mary Valda Souza Sales

Cargo/Função: Orientador

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA *campus* de Vitória da Conquista**, orientado por **Mary Valda Souza Sales**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para (re)elaboração de propostas de currículos integrados, bem como que aliem o potencial das tecnologias na prática pedagógica docente. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a) ele(a) **será observado e responderá a um questionário** pela aluna **Mônica Souza Moreira** do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Devido à

coleta de informações seu filho poderá se **sentir inibido**. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Senhor, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Mônica Souza Moreira

**Endereço:** Avenida Amazonas, 3150 - Zabelê, Vitória da Conquista - BA, 45030-220

**Telefone:** (77) 98815-6898 **E-mail:** monicamoreira@ifba.edu.br

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: (71) 3117-2445 E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

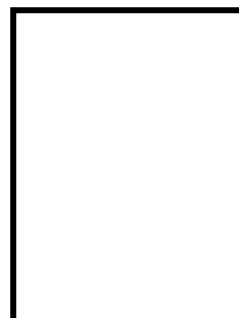
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA campus de Vitória da Conquista**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu(minha) filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via que a mim será devolvida.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



---

Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

---

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, CAAE: 80885717.6.0000.0057, aprovado sob número de parecer: 2.643.756.

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento do Menor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR  
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME A RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA campus de Vitória da Conquista.** Seus pais permitiram que você participasse. Queremos analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso, bem como identificar as premissas orientadoras para o trabalho educativo/formativo com as TIC no currículo do curso de Informática do IFBA campus Vitória da Conquista; verificar de que maneira as TIC são evidenciadas no currículo e nas práticas curriculares do curso integrado de Informática do IFBA campus Vitória da Conquista; e verificar a partir dos sujeitos do currículo as relações existentes entre TIC e currículo na efetivação do que é instituído na formação do curso integrado de Informática. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será **observado e responderá a um questionário**, é possível que se sinta **inibido** caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois poderá trazer benefícios para (re)elaboração de propostas de currículos integrados, bem como que aliem o potencial das tecnologias na prática pedagógica docente. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os adolescentes e jovens que participaram dela. Quando terminarmos os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Mônica Souza Moreira

**Endereço:** Avenida Amazonas, 3150 - Zabelê, Vitória da Conquista - BA, 45030-220

**Telefone:** (77) 98815-6898, **E-mail:** monicamoreira@ifba.edu.br

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 E-mail: cepuenb@uneb.br**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA *campus* de Vitória da Conquista**. Entendi os objetivos, as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, CAAE: 80885717.6.0000.0057, aprovado sob número de parecer: 2.643.756.

## APÊNDICE D – Roteiro de Observação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data da observação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

Duração: ( ) 1 aula ( ) 2 aulas

Série em que a observação foi realizada: ( ) 1ª série ( ) 2ª série ( ) 3ª série ( ) 4ª série

Componente curricular envolvido: \_\_\_\_\_

Docente: \_\_\_\_\_

**O relato da observação será feito em um “Diário de Campo”, por meio da descrição detalhada do desenvolvimento da aula, após a observação, os itens abaixo serão preenchidos.**

1) Conteúdo trabalhado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Recurso tecnológico utilizado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Metodologia utilizada durante a aula (recurso utilizado e desenvolvimento do planejamento):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Pontos e situações fundamentais (se acontecer precisa detalhar):

- a. Falha no uso do recurso;
- b. Questionamento do discente na utilização da TIC durante a aula;
- c. A tecnologia utilizada envolve o conteúdo;
- d. A utilização de uma metodologia fica esquecida no desenvolvimento da aula;
- e. Circunstância que envolva algum conflito na utilização das TIC.

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Linguagem utilizada pelo docente (dialógica, dialética, clara, formal...):

---

---

---

---

6) Principais reações do docente ou dos estudantes frente a perguntas:

---

---

---

---

7) Situação de aula provocada por alguma intervenção do recurso:

---

---

---

---

---

## APÊNDICE E – Questionário para os docentes



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

### QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Prezado(a) professor(a),

A seguir, apresentamos o questionário que é um instrumento de coleta de dados e informações que irão compor a pesquisa “Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: o proposto e o vivido no curso de Informática do IFBA *campus* de Vitória da Conquista”, que elenca como analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso. Dessa forma, solicitamos a sua colaboração em respondê-lo e assim contribuir com o levantamento dos dados no certame da pesquisa, salientamos que os pesquisados não terão suas identidades reveladas, posto que esse instrumento seja puramente para o recolhimento de informações e dados sobre a pesquisa. Assim, desde já, agradecemos.

Mônica Souza Moreira

Mary Valda Souza Sales

#### **Currículo proposto e vivido: Conhecimento sobre os documentos e diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico**

1. Você conhece o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA?

- ( ) Sim, conheço integralmente
- ( ) Sim, conheço parcialmente
- ( ) Não conheço

2. No PPI do IFBA são elencados alguns pressupostos pedagógicos que orientam o processo de formação dos discentes, assinale aqueles que você percebe como vivenciados no percurso formativo desses discentes:

- ( ) Desenvolvimento integral do ser humano
- ( ) Formação do sujeito histórico-crítico
- ( ) Avaliação diagnóstica, formativa e somativa
- ( ) Levar em conta o cotidiano do aluno e cultura local
- ( ) Embasamento no Materialismo Histórico-dialético
- ( ) Educação Tecnológica, visão crítico-social da tecnologia
- ( ) Formação que unifique ciência, tecnologia e trabalho
- ( ) Articulação entre Educação, Ciência e Tecnologia
- ( ) Desenvolvimento de propostas com Tecnologias sociais e inovações tecnológicas
- ( ) Nenhuma das alternativas

Outros:

---



---

3. Apresente como tais pressupostos são concebidos na sua atuação a partir de atividades e experiências desenvolvidas no curso.

---



---

4. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico em Informática integrado?

- ( ) Sim, conheço integralmente
- ( ) Sim, conheço parcialmente
- ( ) Não conheço

5. Você conhece o perfil de formação para o Técnico em Informática de nível médio?

- ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, o que é apresentado no PPC é suficiente para o exercício da profissão?

---



---

6. Sobre as premissas orientadoras estabelecidas no objetivo geral do curso temos:

**“[...] propiciar a formação geral [...] conciliando fundamentos científicos e tecnológicos que relacionem a prática e a teoria, através da articulação de forma**

**integrada das diversas disciplinas ministradas no decorrer dos quatro anos e Estágio Curricular ou Trabalho Final de Conclusão.” (IFBA, 2009, p. 10)**

Assinale as situações vividas que correspondem ao que está descrito acima:

- ( ) Ocorre a integração da formação geral do Ensino Médio com a formação técnica
- ( ) Os estudos teóricos são relacionados com experimentos e/ou atividades práticas
- ( ) As disciplinas cursadas são articuladas umas às outras no transcurso da sua formação
- ( ) Os professores realizam atividades ou projetos em conjunto
- ( ) Há ligação entre os estudos feitos nas disciplinas com as necessidades do mercado de trabalho na sua área de atuação

**Tecnologias e Formação**

7. Diante do contexto contemporâneo que se encontra a escola atual, qual a sua concepção de tecnologia? Apresente em linhas gerais.

---

---

---

---

8. Você utiliza recursos tecnológicos em suas aulas?

- ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, responda quais, como e para quê:

---

---

---

9. Dos recursos tecnológicos disponíveis pela instituição, qual(is) você utiliza no seu cotidiano educativo em sala de aula?

- ( ) Lousa digital
- ( ) *Datashow*
- ( ) *Notebook*
- ( ) Laboratório equipado com computadores
- ( ) Internet

10. Sente falta de algum recurso que possa potencializar seu trabalho educativo? Se sim, qual e por quê.

---

---

11. No que se refere à inserção e uso das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo, qual a sua opinião acerca da relevância destas para formação do estudante e para desenvolvimento de sua prática no curso de Informática?

---

---

---

---

12. Descreva uma atividade em que utiliza as TIC em suas aulas:

---

---

---

---

## APÊNDICE F – Questionário para os discentes



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

### QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

Prezada(o) discente,

A seguir, apresentamos o questionário que é um instrumento de coleta de dados e informações que irão compor a pesquisa “Os currículos dos cursos integrados e as tecnologias: entre o proposto e o vivido no curso técnico em Informática integrado *campus* de Vitória da Conquista”, que elenca como analisar a relação entre o currículo e as TIC no processo de formação dos estudantes do curso integrado de Informática do IFBA de Vitória da Conquista/Ba a partir do que é proposto e o que é vivido no curso. Dessa forma, solicitamos a sua colaboração em respondê-lo e assim contribuir com o levantamento dos dados no certame da pesquisa, salientamos que os pesquisados não terão suas identidades reveladas, posto que esse instrumento seja puramente para o recolhimento de informações e dados sobre a pesquisa. Assim, desde já, agradecemos.

Mônica Souza Moreira

Mary Valda Souza Sales

#### **Caracterização do perfil do discente**

1. Qual a sua idade em 2017?

---

#### **Currículo proposto e vivido: Conhecimento sobre os documentos e diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico**

2. Você conhece o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA?

( ) Sim, conheço integralmente

- ( ) Sim, conheço parcialmente
- ( ) Não conheço

Se sim, responda a pergunta de número 3:

3. No PPI do IFBA são elencados alguns pressupostos pedagógicos que orientam o processo de formação dos discentes, assinale as aspectos/situações que você vivencia no seu percurso formativo:

- ( ) Desenvolvimento integral do ser humano
- ( ) Formação do sujeito histórico-crítico
- ( ) As avaliações são processuais (ocorrem ao longo da unidade) e somativa (os resultados são somados ao longo do processo)
- ( ) As aulas e atividades levam em conta o cotidiano do aluno e cultura local
- ( ) Há a inserção de bases tecnológicas que fazem parte da sociedade em que vivemos
- ( ) Há uma formação que unifica ciência, tecnologia e trabalho
- ( ) Você percebe que há articulação entre Educação, Ciência e Tecnologia
- ( ) Desenvolvimento de propostas com tecnologias e inovações tecnológicas
- ( ) Nenhuma das alternativas
- ( ) Não sei responder

Outros: quais?

---

4. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) técnico em Informática integrado?

- ( ) Sim, conheço integralmente
- ( ) Sim, conheço parcialmente
- ( ) Não conheço

5. Você conhece o perfil de formação para o Técnico em Informática de nível médio?

- ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, o que é apresentado no projeto do curso é suficiente para o exercício da profissão?

Comente.

---

---

6. Sobre as premissas orientadoras estabelecidas no objetivo geral do curso temos:

**“[...] propiciar a formação geral conciliando [...] fundamentos científicos e tecnológicos que relacionem a prática e a teoria, através da articulação de forma integrada das diversas disciplinas ministradas no decorrer dos quatro anos e Estágio Curricular ou Trabalho Final de Conclusão.” (IFBA, 2009, p. 10)**

Assinale as situações vividas que correspondem ao que está descrito acima:

- Ocorre a integração da formação geral do Ensino Médio com a formação técnica.
- Os estudos teóricos são relacionados com experimentos e/ou atividades práticas.
- As disciplinas cursadas são articuladas umas às outras no transcurso da sua formação.
- Os professores realizam atividades ou projetos em conjunto.
- Há ligação entre os estudos feitos nas disciplinas com as necessidades do mercado de trabalho na sua área de atuação.

### **Tecnologias e Formação**

7. Você utiliza algum recurso tecnológico para estudar?

- SIM  NÃO

Se sim, quais?

- celular
  - smartphone*
  - tablet*
  - notebook*
  - netbook*
  - computador de mesa
  - Outro: qual(is)?
- 

8. Onde você utiliza esse(s) recurso(s)?

- Em casa
- No IFBA
- Lugares diversos

9. No seu processo educativo no curso técnico em Informática integrado, você costuma utilizar:

- Vídeos

- Textos em “.pdf”
- Videoaulas
- Filmes
- Áudios
- Dispositivos de comunicação (*WhatsApp, E-mail, Skype*, outros)
- Buscadores de pesquisa na Internet

10. Para você, as TIC podem contribuir com o seu processo de aprendizagem?

- SIM  NÃO

Se sim, como?

---

---

---

11. Em geral, os docentes que atuam no seu curso utilizam recursos tecnológicos em suas aulas?

- SIM  NÃO

12. De que forma os docentes utilizam as tecnologias disponíveis em ações e atividades dentro e fora da sala de aula? Exemplifique.

---

---

---

13. Com que frequência o uso das tecnologias ocorre durante as aulas?

- Em todas as aulas
- Em quase todas as aulas
- Em algumas aulas
- Em poucas aulas

14. Descreva alguma atividade relacionada aos conteúdos de formação técnica em que foram utilizadas as TIC como recurso.

---

---

---

---