

# Organização e desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado: fundamentos, desafios e possibilidades

*doi.org/10.35819/scientiatec.v8i2.4910*

**Sandra Ligia Agnolin**

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)  
(sandra.agnolin@ifrs.edu.br)

**Clarice Monteiro Escott**

Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)  
(clarice.escott@poa.ifrs.edu.br)

**Resumo:** Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A temática envolve a organização e o desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado (EMI). O texto apresenta resultados parciais da pesquisa, produzidos a partir da revisão bibliográfica, apoiada em autores referência na área da educação profissional e tecnológica, assim como pesquisa documental da legislação educacional e de documentos institucionais. Traz reflexões sobre a relação entre trabalho e educação, tendo em vista seus fundamentos ontológicos e históricos. Apresenta o contexto da educação profissional no Brasil e, também, desafios e possibilidades para pensar a organização e o desenvolvimento do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Salienta-se a necessidade de avanço na discussão de como realizar a integração curricular no EMI e no fortalecimento dessa forma de oferta, pelo seu comprometimento com a formação integral dos sujeitos e com a perspectiva de transformação social.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Educação Profissional e Tecnológica.

## Organization and curriculum development in Integrated High School: fundamentals, challenges and possibilities

**Abstract:** This article presents a fragment of an ongoing research connected to the professional master's program in technological and professionalizing education (ProfEPT). The subject involves the organization and curriculum development in (the) integrated high school (EMI). This paper presents the partial results of the above-mentioned research which were obtained from a bibliographic review based upon referenced authors in the area of professional and technological education, upon document research in educational legislation and institutional documents. It also approaches some thought about the relation between work and education, with a view to its ontological and historical cornerstones, brings forward the professionalizing education in Brazil and also, shows the challenges and possibilities to ponder over the organization and development of technical courses integrated to high school. It should be noted the necessity of further discussions on how to implement the curriculum integration to (the) EMI and on the strengthening of this kind of proposal, due to its commitment to integral academic upbringing with the prospect of social transformation.

**Keywords:** Integrated High School; Integrated curriculum; Professionalizing and technological education.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre a organização e desenvolvimento curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir

dos resultados parciais de uma pesquisa qualitativa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), especificamente no que se refere às etapas de revisão bibliográfica e análise documental.

A relevância da temática justifica-se pela importância do EMI no contexto de luta, para promover uma educação integral, abrangendo os fundamentos científicos das diferentes técnicas do trabalho, juntamente com a formação geral do educando e, também, porque a busca pela efetivação do currículo integrado representa um compromisso assumido com a superação de uma educação dual<sup>1</sup>, estruturalmente constitutiva da oferta de ensino no Brasil. Também se observa, no momento atual, a implementação de políticas educacionais: Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 4/2018 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) - Resolução CNE/CP, nº 1/2021; as quais trazem impactos sobre a proposta do EMI, gerando a necessidade de reafirmação dessa proposta e o fortalecimento de espaços de efetivação dessa forma de oferta, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), devido ao previsto na sua Lei de criação.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se deu pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Essa mesma Lei coloca como um dos principais objetivos dessas instituições garantir o mínimo de 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados ao ensino médio.

Ressalta-se que as concepções, por tratarem de visões sobre os seres humanos e projetos societários, não são neutras, possuem bases filosóficas, epistemológicas e intencionalidades sobre a realidade. Nesse sentido, a concepção de EMI defendida está relacionada com a concepção de escola unitária, que:

expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade [...]. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma

---

<sup>1</sup> Educação dual, nesse sentido, se refere à dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica e, formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo (RAMOS, 2010).

educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, s.d. p. 3)

Porém, para desenvolver essa educação, é imprescindível considerar a perspectiva de formação integral; o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis da formação humana; o trabalho como constitutivo do humano e princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a realidade concreta como uma totalidade – síntese de múltiplas relações –, e os homens e mulheres como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade (MOURA, 2010).

## **METODOLOGIA**

Na elaboração do presente artigo, tomou-se como base os resultados parciais da pesquisa oriundos das etapas de revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica se constituiu de autores tidos como referência nas discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, mais especificamente, em relação ao EMI no intuito de propiciar o entendimento de concepções, contextos e, ao mesmo tempo, reflexões acerca dos desafios e possibilidades que envolvem essa forma de oferta.

A análise documental da legislação educacional vigente, envolveu especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), editada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IF) e a Resolução CNE/CP, nº 1/2021 (DCNGEPT), buscando tecer considerações do ponto de vista legal. Outros documentos considerados na análise foram as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2018) e a Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FDE/CONIF, 2021), produzidos no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), visando o estabelecimento de diretrizes gerais para a consolidação de bases comuns em termos de princípios didático-pedagógicos e estruturais dos cursos de educação profissional ofertados na RFEPCT.

## RESULTADOS

Os resultados iniciais da pesquisa, obtidos a partir da revisão bibliográfica e de pesquisa documental, contribuem para compreender questões fundamentais, que precisam ser consideradas no desenvolvimento de propostas de EMI. A análise realizada aponta que estabelecer a relação entre trabalho e educação é fundamental para compreender o homem como sujeito de sua própria trajetória e o trabalho como a produção da própria existência. Observa-se que a educação profissional, no Brasil, apresenta uma trajetória de dualidade estrutural, e que a presença da profissionalização no Ensino Médio se configura como uma necessidade social e, também, meio pelo qual a categoria trabalho encontra espaço na formação como princípio educativo.

O EMI se insere no contexto de luta para promover uma educação integral, envolvendo uma concepção de ensino que reúne a cultura geral e a cultura técnica, abrangendo os fundamentos científicos das diferentes técnicas do trabalho, juntamente com a formação geral do educando. Porém, são muitos os desafios relacionados à construção e à implementação de currículos integrados, os quais, para além das questões pedagógicas, envolvem aspectos de gestão, condições materiais e de ensino, assim como hábitos culturalmente estabelecidos, indicando que precisamos pensar em caminhos que nos possibilitem avançar no desenvolvimento dessas propostas curriculares integradoras.

Em relação às discussões que envolveram a Reforma do Ensino Médio e a definição da BNCC, nota-se a ausência de menção ao EMI. Também, a concepção de política educacional e de educação profissional, presente nas DCNGEPT, representam retrocesso ao avanço histórico da RFEPCT para a formação integral, comprometendo, assim, a identidade da EPT e da RFEPCT no contexto das políticas educacionais nacionais. Contudo, diante do que promulga a legislação educacional e os documentos elaborados pela RFEPCT, é possível reafirmar o compromisso dos IF na continuidade da oferta desses cursos. Da mesma maneira, é fundamental destacar os princípios da EPT – especialmente, três princípios fundamentais para a proposta do EMI.

O primeiro se refere à articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral, integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e

intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; o segundo diz respeito ao trabalho assumido como princípio educativo, a partir de sua integração com a ciência, com a tecnologia e com a cultura como bases da proposta pedagógica e do desenvolvimento curricular; o terceiro princípio, por sua vez, é voltado à indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem, assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular. Tais aspectos sustentam a relevância do movimento de resistência pela manutenção do EMI e da afirmação da identidade dos IF. Os resultados aqui mencionados estão relacionados com a discussão apresentada na sequência.

## **DISCUSSÃO**

### **Trabalho e Educação: fundamentos**

Iniciar a discussão pelos conceitos de trabalho e educação e estabelecer sua relação é fundamental para compreender o homem como sujeito de sua própria trajetória, uma vez que as atividades de trabalhar e educar são especificamente humanas. Partindo do processo de surgimento do homem, este, diferentemente dos animais, teve que adaptar a natureza a si para atender suas necessidades. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154), “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho”. O autor coloca, assim, o trabalho como essência do homem. Contudo, essa essência não é algo que lhe é dada: ela precisa ser produzida pelo próprio homem, sendo um produto do trabalho e, portanto, o homem precisa aprender a ser homem.

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Dessa forma, o ponto de partida entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Foi lidando com a natureza e por meio das relações estabelecidas entre

os homens que os conhecimentos construídos foram transmitidos às novas gerações.

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento da produção, o trabalho foi se desenvolvendo e ganhando novos contornos, o que demonstra seu caráter histórico. O desenvolvimento da produção foi o que levou à divisão do trabalho, devido à apropriação privada da terra – à época, o principal meio de produção. Como consequência, configuraram-se duas classes sociais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. À classe dos proprietários foi possibilitado viver do trabalho dos não proprietários, que, com seu trabalho, precisaram manter a si e aos donos da terra (SAVIANI, 2007). Essa divisão dos homens em classes gerou reflexos na educação, provocando a separação entre trabalho e educação, ligada também ao processo de institucionalização da educação: “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre, passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Quando se fala na separação entre educação e trabalho, é fundamental inferir que o modo como se organiza o processo de produção, ou seja, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida, possibilitou à escola organizar-se como um espaço separado da produção. Essa separação reflete a divisão que foi sendo processada, ao longo do tempo, entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que a educação para o trabalho manual se caracterizava com a relação concomitante ao processo de trabalho, e a educação do tipo escolar destinava-se ao desenvolvimento para o trabalho intelectual.

Desde a antiguidade, a escola foi se transformando, até chegar, na contemporaneidade, à condição de forma principal e dominante de educação, sendo influenciada pelas exigências impostas pelo modo de produção, que gera reorganizações nas relações sociais. No entanto, na organização dos sistemas de ensino, ainda temos a forte presença da dualidade, manifestada na separação entre escolas de formação geral, destinadas a preparar as elites e os futuros dirigentes, e escolas profissionais, destinadas a formar os trabalhadores, com formação vinculada ao exercício de tarefas específicas. Porém, essa separação também acontecia numa proposta de escola única, mas que, internamente, fazia a distribuição dos estudantes segundo as funções sociais para as quais eram destinados, decorrentes, geralmente, da origem social desses estudantes (SAVIANI, 2007).

A educação, contudo, tem uma função central para a humanização do homem e seu desenvolvimento, tanto em relação a si quanto à sociedade. A escola, em diferentes tempos e espaços, constituiu-se como instituição especificamente educativa para a transmissão, às novas gerações, dos conhecimentos científicos, artísticos e políticos sistematizados. Quando se definem quais conjuntos de saberes devem ser apropriados, eles são transformados em conteúdos escolares; portanto, é o conjunto de saberes que estrutura o processo educativo formal, que, por sua vez, vai corresponder à educação escolar (BORGES, 2017).

Com isso, o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação perpassa o entendimento dos fundamentos histórico-ontológicos dessa relação e do trabalho como princípio educativo. Esses fundamentos são históricos, no sentido de “processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens”, e ontológicos, pois “o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

### **Educação Profissional no Brasil**

Nesse tópico, serão enfatizados alguns aspectos da história da educação profissional no Brasil, com base em Moura<sup>2</sup> (2007) e FDE/CONIF (2021), que contribuem para a compreensão da temática da pesquisa. Na retomada da trajetória da EPT, vê-se que a relação entre educação básica e profissional, no nosso país, está marcada pela dualidade estrutural. A educação profissional tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de amparar os órfãos e outros necessitados. No início do século XX, houve um esforço público para organizar a formação profissional, deslocando-se a preocupação para a preparação de operários para o exercício profissional. No entanto, a sua estrutura diferenciava os percursos formativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora. Outros marcos importantes na década de 30 são a V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1933, que reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a educação; a Constituição de 1934, em que foi criada a vinculação de recursos à educação e estabeleceram-se as competências da União para traçar

---

<sup>2</sup> Para maior detalhamento sobre a trajetória EPT no Brasil ver texto completo em: MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

diretrizes nacionais e fixar o Plano Nacional de Educação; e a Constituição de 1937, no governo Vargas, que gera um retrocesso, acabando com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. Criam-se as “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, escolas pobres para os pobres, com o objetivo de prepará-los para ofícios.

Dando continuidade, temos a Reforma Capanema (1940), quando são criadas as leis orgânicas da educação nacional, reestruturando a educação básica, permitindo acesso aos cursos superiores também para os que faziam cursos profissionalizantes. Porém, esse acesso aos cursos superiores ocorria por meio de processos de seleção que priorizavam conhecimentos gerais, muitas vezes não contemplados nos cursos profissionais. A primeira LDB, em 1961, envolveu todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino. Proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada na área educacional, mas, por outro lado, conferiu plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à sua equiparação.

Em 1964, no entanto, temos o golpe civil-militar e, sob esse regime ditatorial, faz-se uma significativa reforma da educação básica, promovida pela Lei nº 5.692/71 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. A aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), decorrente da Constituição de 1988, se deu num contexto em que o Brasil estava saindo de um período ditatorial e tentando construir um estado de direito, o que implicava a coexistência de conflitos em torno de projetos societários. Em relação à educação profissional, esta é desvinculada da educação básica e do ensino superior, sendo colocada como modalidade, possibilitando a separação entre ensino médio e educação profissional, situação que se tornou obrigatória com o Decreto nº 2.208/97.

As mobilizações nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, em 2003 e 2004, possibilitaram retomar as discussões sobre educação politécnica e foram decisivas para as mudanças que se sucederam. A aprovação do Decreto nº 5.154/04 revoga o Decreto nº 2.208/97, trazendo a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). No entanto, somente em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu novas Diretrizes para a EPTNM (Resolução CNE/CEB nº 06/2012) no sentido de regulamentar a oferta do EMI, em meio a muitas disputas em torno da concepção de

educação profissional, apresentando “um texto híbrido no qual ora assume-se a defesa da formação humana integral, ora submete a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade” (FDE/CONIF, 2021, p. 05). Nesse contexto, é importante destacar que a expansão e a nova institucionalidade (denominação e estruturação como Instituto Federal dadas pela Lei nº 11.892/2008) foram decisivos para a ampliação da oferta do EMI na esfera federal, cujas instituições passaram a constituir a RFEPCT.

Em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB, é definido que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, colocando a formação técnica e profissional como um desses itinerários. Apesar disso, segue possível, a continuidade da oferta de cursos integrados, por meio da previsão do itinerário formativo integrado<sup>3</sup> (BRASIL, 2017). No entanto, em decorrência desse novo marco legal para o ensino médio, foram editadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, via Resolução CNE/CP nº 01/2021. Segundo Moura (2021), é preciso estar atento ao fato de que as DCNGEPT se inserem no conjunto de reformas educacionais que visa completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a reforma do ensino médio, como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Essas reformas educacionais, enfatizam a fragmentação da formação dos estudantes, fragilizam o apoio ao currículo integrado e representam, de certa forma, uma ameaça ao EMI como política estruturante da EPT e que pode contribuir para uma concepção de formação humana que vá além dos interesses do mercado.

Com vistas ao fortalecimento da oferta de EMI ocorreram, em âmbito nacional, em 2017 e 2018, o I e o II Seminário Nacional de Ensino Médio Integrado, com o objetivo de debater sobre os princípios do EMI, como essa proposta vem sendo desenvolvida nos IF e formas de fortalecê-la. Alinhado com as discussões desses eventos, foram elaboradas pelo FDE/CONIF e, também, aprovadas ou em processo de aprovação pelos Conselhos Superiores dos IF, as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que colocam a oferta

---

<sup>3</sup> LDB nº 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415/2017, art. 36, §3º.

de cursos integrados como política prioritária de educação profissional na RFEPC. No documento, constam as cinco diretrizes indutoras para a oferta do EMI na Rede Federal: a) cursos integrados como prioridade de oferta; b) organização e planejamento curricular; c) duração e carga horária dos cursos; d) política sistêmica de formação e de permanência e êxito; e) acompanhamento e apoio à implantação (FDE/CONIF, 2018).

Convém ressaltar o fato de que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a se inserirem no mundo do trabalho para complementar a renda familiar ou para seu próprio sustento muito antes dos 18 anos. Nesse sentido, o EMI, sob uma base de formação geral, apresenta-se como solução transitória e viável (MOURA, 2010) e como uma necessidade social, devido às características atuais da sociedade brasileira.

### **Ensino Médio Integrado: concepções e princípios**

A construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana perpassa o entendimento de conceitos importantes, que serão abordados nesse tópico: a formação humana integral; as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; e a pesquisa como princípio pedagógico.

O conceito de formação integrada apresenta uma variedade de termos que pretendem expressar a integração. Essa ideia tem sua origem na educação socialista, que tinha a pretensão de ser omnilateral, “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica e tecnológica” (CIAVATTA, 2010, p. 86). A autora desenvolve sua reflexão a partir da pergunta: o que é integrar? Remete o termo ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, tratando a educação como uma totalidade social, isto é, “nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2010, p. 84). No caso do ensino médio integrado ao ensino técnico, pretende-se que a formação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. A autora acrescenta que o tema da formação integrada coloca em questão uma concepção de educação que está em constante disputa na educação brasileira, a saber: educar a todos ou a uma minoria,

supostamente mais apta ao conhecimento? Que tipo de educação deve ser dado a cada um destes, de modo a atender às necessidades da sociedade?

Nesse sentido, reforça-se que a ideia de formação integrada pretendida com a proposta de ensino médio integrado busca superar o ser humano dividido, historicamente, pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, sem considerar os conhecimentos que estão na sua origem científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Portanto, como formação humana,

o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2010, p. 85)

Para isso, pode-se tomar como ponto de partida alguns pressupostos, descritos por Ramos (2014). O primeiro deles é compreender homens e mulheres como seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e que, a partir dessa ação, produzem conhecimentos e podem transformar a realidade. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978 apud RAMOS, 2014).

O entendimento das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como indissociáveis da formação humana parte da compreensão do conceito de trabalho como central no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A intervenção sobre o seu meio está ligada à capacidade humana de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, o que diferencia o humano do animal. Nas relações que estabelece com o meio e com os outros homens, por meio do trabalho, o homem produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constituem a ciência. Esses conhecimentos são resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais,

conformados em conceitos e métodos, cuja objetividade permite a transmissão para outras gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados por meio da construção de novos conhecimentos.

A tecnologia como transformação da ciência em força produtiva é conhecimento formalizado orientado para um fim prático e sujeito a normas e critérios estabelecidos socialmente: “ela reflete o comportamento criativo e eficaz do homem; objetiva aquilo que a subjetividade humana produz como criatividade” (MACHADO, 2010, p. 86). Salienta-se a importância do estudo das tecnologias, ou seja, o estudo dos usos dos objetos e das técnicas e suas relações com as funções econômicas, culturais e sociais que se desenvolvem em um determinado contexto histórico, gerando sentidos e significados.

O conceito de cultura se refere ao conjunto de valores, símbolos, normas de conduta, que compõem o universo ético e estético de um grupo social. Com isso, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população. Uma formação integrada, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, promove também a reflexão sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta, sobre as referências e tendências estéticas, que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma determinada sociedade.

Apreender o trabalho como princípio educativo implica considerar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social e também o primeiro fundamento da educação como prática social. Também, constitui-se como prática econômica, visando a garantia da nossa existência, a produção de riquezas e a satisfação de necessidades, tornando a relação econômica fundamento da profissionalização.

No entanto, o sentido de formar profissionalmente não é preparar somente para o exercício do trabalho, mas proporcionar “a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões” (RAMOS, 2014, p. 85). Isso é possibilitado a partir da perspectiva da

integração entre trabalho, ciência e cultura, incorporando valores éticos-políticos e conteúdos histórico e científicos que caracterizam a práxis<sup>4</sup> humana.

Retomando o trabalho nos sentidos ontológico e histórico e considerando os pressupostos mencionados acima, o trabalho é princípio educativo, no sentido ontológico, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, em que os conhecimentos são desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. No sentido histórico, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, justificando a formação específica de profissões.

A pesquisa como princípio pedagógico, ligada à produção do conhecimento e ao trabalho como princípio educativo, visa contribuir para a formação de sujeitos autônomos, que possam se compreender no mundo e nele atuar, gerando as transformações necessárias para atender necessidades coletivas da humanidade e das gerações futuras. A pesquisa potencializa a construção da autonomia intelectual dos estudantes e deve estar presente em toda a educação escolar, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

É fundamental que a produção de conhecimentos esteja orientada por um sentido ético, em que a pesquisa, a ciência e o desenvolvimento tecnológico se mostrem comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva, e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado. O fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa contribui para o desenvolvimento das capacidades de interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (RAMOS, 2014).

---

<sup>4</sup> Práxis, na perspectiva do marxismo, é um tipo de atividade prática própria do homem, simultaneamente objetiva e subjetiva, e que permite que o ser humano transforme a natureza e, por conseguinte, se transforme/converta a si mesmo. A práxis forma-se, portanto, a partir da interação de sistemas culturais, históricos e sociais bastante complexos. Em última instância, o ser humano torna-se humano a partir da práxis (MANACORDA, 2007).

## **Currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico: desafios e possibilidades na sua organização e desenvolvimento**

Antes de abordar o currículo integrado, é importante lembrar que um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, deve buscar superar “o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2010, p.106). Para tal, é preciso recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitam compreender e transformar a realidade em que vivem. Neste projeto também está a formação profissional, uma vez que a compreensão e a transformação da realidade implicam a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural.

Com isso, a perspectiva de currículo integrado aqui defendida afirma a educação como “meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa” (RAMOS, 2010, p.124). A construção de uma proposta curricular para o ensino médio integrado ao ensino técnico e sua implementação abarcam vários desafios. Entre esses, especialmente, as novas necessidades e demandas político-pedagógicas para os professores, muito bem apresentadas por Machado:

o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. (MACHADO, 2011, p. 694)

Somadas a essas demandas, há uma diversidade significativa em termos de formação pedagógica dos docentes que atuam na EPT, de condições de trabalho e do sentido que a docência tem para cada professor, assim como, as heranças derivadas de suas vivências e as necessidades do presente. Ainda, a concretização do ensino integrado, para Araujo e Frigotto (2015), não depende apenas dos docentes e gestores educacionais, mas também das condições concretas de sua

realização: “a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 65).

As necessidades e demandas mencionadas passam a exigir práticas pedagógicas mais coerentes e consistentes, maior diálogo e participação da comunidade interna e externa, para que se efetivem os objetivos educacionais da instituição, assim como o desenvolvimento local sustentável e integrado. Mas, por onde começar a construção dessas propostas curriculares e a organização desse processo? Tomando por base o conhecimento já produzido na área, um começo seria os sistemas e instituições incorporarem os pressupostos trazidos por Ramos (2014), apropriados de Ciavatta (2010), para a elaboração do projeto político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional. São eles:

a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

b) Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e formação específica, bem como da comunidade em geral, e discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Os processos de ensino e aprendizagem e de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento.

c) Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral, uma vez que as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional.

d) Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.

e) Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

Tais pressupostos apresentam aspectos mais amplos relacionados ao projeto pedagógico institucional e são fundamentais, também, durante sua implantação e revisão. Por outro lado, Ramos nos apresenta alguns pressupostos para pensar a organização do currículo integrado:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2010, p. 108-109)

A contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social são entendidos como princípios que podem orientar a organização do currículo integrado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015). A contextualização, no sentido de articular conteúdos com a realidade vivida política e socialmente pelos estudantes; a interdisciplinaridade, tendo em vista a exploração das potencialidades de cada ciência, fazendo relação com uma realidade maior, que transcende as disciplinas e se insere em uma totalidade, capaz de proporcionar aos indivíduos uma compreensão mais plena do mundo; e o compromisso com a transformação social, compreendida como finalidade, buscando a produção da emancipação dos sujeitos.

A adoção desses pressupostos e princípios, além de orientadores nos processos de construção, implementação e reelaboração de propostas curriculares para o EMI, parecem ser essenciais para que a integração não seja compreendida apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem revelar o conteúdo ético-político transformador dessa proposta.

Se considerarmos que o currículo se efetiva na prática educativa e está ligado aos processos de ensino e de aprendizagem, pode-se inferir que o seu desenvolvimento não ocorre sem o desenvolvimento do professor, o que implicaria

um processo de formação continuada. Segundo Muñoz (2013), o professor é o agente mais próximo do currículo, pois esse é seu instrumento de trabalho e ele, o professor, é quem teria a melhor compreensão de como e do que seria necessário para melhorá-lo. Isso implica a concepção de que os docentes adquirem conhecimentos e estratégias por meio de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo:

Essa implicação supõe que os indivíduos estejam cientes das posições dos outros membros da instituição educacional, de suas vivências e experiências, e exige, além disso, saber como participar no grupo e analisar problemas. De qualquer maneira, é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis. (MUÑOZ, 2013, p. 498)

No processo de desenvolvimento curricular, os professores precisam abordar os problemas curriculares e refletir sobre eles. Buscar estratégias de ação, encontrar o equilíbrio entre a teoria e a prática, o saber e a experiência, a reflexão, a ação e o pensamento, levando-os a reconstruir e transformar sua prática cotidiana e desenvolverem a capacidade de tomada de decisão. Tudo isso contribui para a mudança do modo de pensar o currículo, aprimorando as formas de colaboração, comunicação e tomada de decisão enquanto grupo.

Trabalhar de dentro na instituição educativa, mediante um sistema de elaboração de projetos de inovação curricular ou de questionamento, é um processo de formação que capacita os professores em conhecimentos, habilidades e posturas para o desenvolvimento de profissionais mais reflexivos, inquietos, críticos, pesquisadores, capazes de analisar o que ocorre dentro e fora da instituição, que trabalham em grupo para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo que lhes permite desenvolver instrumentos intelectuais que promovem as capacidades de reflexão sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social. Isto os torna elementos transformadores. (MUÑOZ, 2013, p. 503)

Portanto, é necessário fomentar a participação ativa e crítica, a partir de seu próprio contexto e dentro dele, em um processo dinâmico e flexível, em que a autonomia e a decisão coletiva são imprescindíveis. Será necessário, também, criar espaços que favoreçam e valorizem os esforços dos professores e da instituição de educação. O que foi apresentado até agora converge com Machado (2010), quando a autora remete à postura investigativa necessária para a definição de alternativas didáticas de integração. Sua abordagem parte da hipótese de que

a realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática, com seu momento histórico particular; contexto econômico, político, ideológico e cultural e situações e problemas que estimulam o pensar e a busca de respostas. (MACHADO, 2010, p. 91)

Ressalta-se que o processo educacional deveria, então, se transformar num processo investigativo, que inclui o planejamento, a colocação em prática dos processos pedagógicos e sua avaliação, de forma contínua. Apresentando de maneira sintetizada as proposições de Machado (2010), numa aproximação com o contexto do EMI, pode-se dizer que a possibilidade de êxito de um trabalho integrado perpassa pelo consenso sobre que ser humano e que profissional se quer formar e as estratégias mais indicadas para alcançar esses objetivos. Requer planejamento, organização, orientação do processo didático, mudança de postura pedagógica e do modo de agir dos professores e estudantes, além da ruptura com o modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos, bem como disposição para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos. Nesse sentido, os educadores do ensino médio, assim como os que têm atuado, especificamente, no ensino técnico, por meio de trocas entre si, do aumento da interação e do trabalho em equipe, precisam propor outros modos de organização e articulação dos conhecimentos, tendo em vista a construção de processos de ensino e aprendizagem significativos.

A autora acrescenta, ainda, que os sujeitos da transformação “são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas” (MACHADO, 2010, p. 92). Tomando esse sentido, é preciso fazer do processo de desenvolvimento do currículo – que envolve sua construção, implementação e avaliação, materializando-se na elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos – um processo de desenvolvimento de todos seus participantes, docentes, estudantes, equipe pedagógica e demais agentes da comunidade interna, assim como dos pais e familiares dos estudantes e comunidade externa em geral. Dessa forma, há a possibilidade de promover a adesão e o engajamento para a realização do projeto educacional, o sentido de pertencimento e identificação com a instituição. Caso contrário, corremos o risco de que os projetos pedagógicos dos cursos não passem de projetos, apenas um documento (texto) para atender uma exigência legal, iniciativas isoladas, sem articulação com a prática docente cotidiana e com o trabalho pedagógico institucional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a sistematização de autores que discutem e trabalham com a EPT e o EMI no Brasil possibilitaram a construção de uma base teórica para o entendimento das concepções, do contexto e dos desafios que envolvem essa forma de oferta e levantar possibilidades para o seu desenvolvimento. A partir da análise dos dados produzidos pela investigação, nas etapas de revisão bibliográfica e análise documental, pode-se inferir a relevância dos IF como espaços para a efetivação de currículos integrados e de reafirmação do projeto de EMI, no qual a formação profissional e básica precisa estar articulada, de forma a promover a formação humana integral, “instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo” (FDE/CONIF, 2018, p. 10).

Observando a legislação educacional vigente, a LDB, editada pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), e a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IF), é possível, de certa forma, defender a continuidade da oferta de cursos integrados, respaldada na previsão do itinerário formativo integrado e nas determinações da lei de criação dos IF; também, do ponto de vista legal, não há contradição com as alterações na LDB. Além do mencionado, a autonomia didático-pedagógica dos IF possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na RFEPTC.

Embora haja muitos desafios que envolvem a efetivação de currículos integrados, é preciso avançar na discussão e pensar, de maneira constante, sobre propostas curriculares que promovam a integração na prática pedagógica realizada nos cursos de EMI. A defesa da concepção, identidade e institucionalidade dos IF demandará maior interlocução com as comunidades que compõem suas instituições, em conjunto com um melhor entendimento dos marcos normativos e históricos que os constituíram como Rede. Assim, antes de fazer modificações nas propostas curriculares dos cursos é preciso prever espaços para discussão, divulgar o que está sendo realizado e as oportunidades oferecidas por essas instituições, buscando aprimorar, também, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 83-105.

FDE/CONIF. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em:

[https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7\\_Julho/Diretrizes\\_EMI\\_-\\_Reditec2018.pdf](https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

FDE/CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em:

[https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7\\_Julho/Versão\\_Final\\_Análise\\_Resolução\\_01\\_2021\\_e\\_Diretrizes\\_para\\_EPT\\_na\\_RFEPT.pdf](https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Versão_Final_Análise_Resolução_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n. 116, p. 689-704, jul. – set. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

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

MOURA, Dante Henrique. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT) - Resolução CNE/CP 01/2021**. [on-line], Canal do YouTube: PPGEPIFRN, 02 fev. 2021. Registro da palestra Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) - Resolução N. 01/2021: contexto de sua gênese e análise crítica preliminar. Seminário Temático IV: Questões Contemporâneas em Educação Profissional. Disponível em: <https://youtu.be/u7sT3oA11q0>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino médio integrado**. s.d. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 04 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p.152-180, jan./abr. 2007.