

# **POLÍTICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL: A PARTIR DO DECRETO Nº 5.154/04: DESAFIOS POSTOS NA MATERIALIDADE DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Ana Paula Furtado S. Pontes - UFPB**

anafpontes@oi.com.br

**Resumo:** O artigo analisa as dificuldades no processo de implantação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em uma instituição Federal, a partir do olhar de docentes do Ensino Médio e da área técnica. Trata-se de um estudo exploratório em que foi realizada a técnica grupo focal com análise de discurso. As primeiras conclusões remetem à compreensão das sérias dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e profissional que comprometem o pleno desenvolvimento de cursos efetivamente integrados.

**Palavras-chave:** currículo integrado; professores de educação profissional e tecnológica

## **INTRODUÇÃO**

O artigo busca analisar as dificuldades e avanços no processo de implantação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Decreto nº 5.154/04) em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir do olhar dos docentes do Ensino Médio e da área técnica.

Para tal, partimos de um estudo exploratório que teve como foco compreender alguns elementos que configuram a identidade de professores que atuam em uma instituição federal de EPT considerando, nomeadamente, as especificidades de sua formação, sua experiência profissional e as condições de trabalho que encontram na Instituição quando são chamados a desenvolverem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

No âmbito desse trabalho, a atenção voltou-se sobre os professores que atuam nessa modalidade de ensino, especificamente, os que lecionam em cursos técnicos de nível médio, tanto professores da formação geral quanto da área técnica, tendo em vista compreender as dificuldades da materialização de currículos integrados em uma instituição da Rede Federal de EPT.

O trabalho, em sua fase de estudos exploratórios, foi realizado a partir da aplicação da técnica grupo focal, sendo as falas transcritas com o cuidado de dar visibilidade às relações e interações dos diversos participantes, e analisadas a partir da análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2008).

Optou-se pelo uso da técnica de grupo focal por sua adequação a fases preliminares da pesquisa (GATTI, 2005), o que permitirá rever e redefinir os procedimentos de entrevistas a serem adotados nas fases posteriores da pesquisa.

Nessa fase exploratória, o grupo focal foi realizado em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia<sup>1</sup> do Nordeste com grupos de professores de diferentes áreas, em três momentos distintos junto a dezesseis professores da área técnica (Mecânica e Eletrotécnica), engenheiros de formação, e dez da Formação Geral, com licenciaturas diversas.

## **2. CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EPT**

A educação para o trabalhador, durante alguns séculos, se deu na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitante com a própria atividade de trabalho (MANFREDI, 2002), mediante a convivência entre mestres, oficiais e aprendizes em seus ambientes de trabalho, como oficinas e estalagens.

A Educação Profissional foi criada inicialmente com o objetivo de atender às classes menos favorecidas, como uma oportunidade de profissionalização com ênfase na aprendizagem de tarefas manuais, tendo, assim, um caráter assistencialista, visando amparar os órfãos e desvalidos da sorte, e, ainda, disciplinar os trabalhadores livres dos setores urbanos (MANFREDI, 2002).

A finalidade das escolas de aprendizes e artífices era, segundo Peterossi (1992, p. 42) “formar contra-mestres e operários ministrando, gratuitamente, ensino prático e conhecimentos técnicos correspondentes, sobretudo desenho, ao longo de seis anos”. Seus professores eram normalistas ou, em sua maioria, operários competentes recrutados diretamente das fábricas e oficinas, faltando-lhes uma base teórica, conhecimentos técnicos e formação pedagógica. Devido a grande autonomia que possuíam pela ausência de regulamentação sobre a norma e conduta pedagógica a ser adotada, o ensino que predominava nesses estabelecimentos baseava-se no método imitativo.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha emitiu o decreto nº 7.566, que transformou as escolas de aprendizes num sistema, criando dezenove escolas, uma em cada unidades da federação, a exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul. Sua pretensão era com esta medida responder aos desafios postos pela ordem econômica e política, marcada pelo

---

1 Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é um desdobramento do Decreto 6095/2007 e da Chamada Pública 02 de 12/12/2007 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, que instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação.

desenvolvimento industrial capitalista. Foram essas escolas que deram origem aos centros federais de educação profissional e tecnológica (Cefets).

O objetivo de tais escolas era a formação de operários e contramestres mediante cursos práticos e de conhecimentos técnicos destinados a menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos onde funcionassem essas escolas. Os ofícios ensinados, em geral, eram os de marcenaria, alfaiataria, sapataria, mais artesanais que manufatureiros, sendo poucas as escolas que ministravam ensino propriamente industrial, como o de São Paulo, que adaptou suas oficinas às exigências da produção fabril.

Diante dos novos desafios então postos, o ensino técnico, marcado inicialmente pela ausência de preocupação com a formação de professores, viu-se diante da necessidade de instituir iniciativas de preparação sistemática desses professores. Algumas iniciativas isoladas surgiram no Distrito Federal, em 1917 (Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”) e no estado de São Paulo, em 1931, com a criação de cursos de aperfeiçoamento para professores das escolas profissionais masculina e feminina, o que impulsionou a implantação da carreira do magistério técnico-profissional em São Paulo (PETEROSSO, 1992).

A “Lei” Orgânica do Ensino Industrial, em seu artigo 54, parágrafo 5º, consagrou a necessidade de investimento na formação dos professores do ensino técnico, cabendo ao próprio ensino industrial a sua formação, tendo em vista contribuir para a elevação do nível de conhecimento e de competência dos mesmos, sendo previsto para isso a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios na indústria e a concessão de bolsas de estudo “para viagem ao estrangeiro” (BRASIL, 1942), ocasião em que foi instituída a prestação de concurso público para provimento de cargo efetivo de professores nas escolas técnicas federais ou equiparadas.

Quanto à formação de professores do ensino técnico, o preceito legal expresso no decreto-lei do Ensino Industrial não se traduziu na ordenação sistemática e clara de normas a serem adotadas pelos diversos sistemas, dando origem a soluções particulares, que traduziram-se na prática usual de oferta de cursos de didática na própria escola técnica que “(...) conferiam a seus concluintes a preferência para o provimento, a remoção e mesmo promoção de cargos na rede oficial de ensino” (PETEROSSO, 1992, p. 99)

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o nº 4.024/61, que estabeleceu a plena equivalência entre os cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso em cursos superiores, entretanto tal flexibilidade não implicou no fim da dualidade estrutural.

A Lei nº 4.024/61, em seu artigo 59, previu pela primeira vez a exigência de formação específica para professores das disciplinas do ensino técnico. Entretanto, tal formação foi estruturada na forma de cursos especiais de educação técnica.

Com a Lei 5.540/68, é previsto que a formação de professores para o ensino secundário – disciplinas gerais ou técnicas, seja desenvolvida em cursos de nível superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação, o que foi revisto pelo Decreto Lei 464, que instituiu o exame de suficiência a ser realizado em instituições oficiais visando habilitar para o ensino técnico desses profissionais “(...) enquanto não houvesse número suficiente de professores” (PETEROSSO, 1992, p.106).

Em meio a sugestões oriundas das diversas Diretorias de Ensino – em especial a proposta de Plano de Formação da Diretoria do Ensino Industrial, o Ministério da Educação e Cultura redefiniu a política de Formação de Professores para o Ensino Técnico a partir do Decreto nº 665/69.

A nova regulamentação (Portaria nº 432 de 19 de julho de 1971) aponta para um plano integrado de formação de docentes do ensino técnico globalmente considerado, havendo, assim, a unificação da política de formação para o magistério técnico (PETEROSSO, 1992).

A partir da Portaria nº 432/71, os cursos consagraram-se com as seguintes denominações: Esquema I – destinado a candidatos com graduação em nível superior, que vivenciaria um currículo de formação apenas pedagógica totalizando 720h; e Esquema II – destinado a candidatos habilitados em curso técnico de nível médio, que vivenciariam não apenas disciplinas pedagógicas, mas conteúdos de tecnologia especializada, totalizando 1600h.

Com a LDB nº 5.692/71, houve a profissionalização universal e compulsória do Ensino de 2º Grau, tornando o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico (MANFREDI, 2002). No que se refere à formação do professor para a área técnica, a nova Lei ratificou a exigência de formação em nível superior e as preocupações voltaram-se para o “enquadramento dos cursos de esquema recém-criados às normas que regulamentam o ensino superior” (PETEROSSO, 1992, p.112).

Novas regulamentações surgiram e avançaram no sentido da criação do curso de graduação plena para formação de professores das disciplinas Específicas do então 2º grau, definida pela Resolução nº3 de 25/02/1972, que possibilitou a oferta de cursos de licenciatura na área de Técnicas Agropecuárias, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética, sendo os cursos de esquema convertidos para Licenciatura,

admitindo-se, entretanto, a continuidade dos mesmos em caráter emergencial em regiões com insuficiência de recursos humanos.

Em 1982, a Lei Federal nº 7.044/82 facultou a profissionalização no Ensino de 2º Grau, em função do desastre que representou a obrigatoriedade legal de todas as escolas de 2º profissionalizar, sem muitas vezes ter estrutura física e de pessoal para fazê-lo com qualidade.

A partir da extinção do CENAFOR em 1986, a formação dos professores passou a ser realizada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dando-se destaque especial aos de Minas Gerais e Paraná, que tradicionalmente vêm desenvolvendo trabalhos na área.

No atual contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com a Reforma instituída a partir na nova LDB (nº 9.394/96) fortemente influenciada de organismos internacionais (OLIVEIRA, 2003) o currículo foi estruturado por competências com ênfase na empregabilidade.

Com o Decreto Federal nº 2.208/97, a Educação Profissional foi estruturada em níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. No que se refere à questão do professor, o referido decreto estabelece que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, selecionados em função de sua experiência profissional, que deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Em junho de 1997, a Resolução nº 2 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes, dentre outros, também tem como alvo o suprimento de docentes para as disciplinas do currículo da educação profissional em nível médio.

Tais programas especiais destinam-se ao suprimento da necessidade de professores habilitados, “em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”, que devem ser organizados de forma a enfatizar uma metodologia de ensino específica, articulando os núcleos contextual, estrutural e integrador, com, no mínimo, 540 horas de carga horária total, sendo 300h, no mínimo, de parte prática.

Recentemente, com a revogação do decreto nº 2.208/97, o decreto nº 5.154/04 que o substituiu, definiu que a educação profissional pode ser oferecida de forma não apenas concomitante e sequencial ao Ensino Médio, mas integrado a ela, defendendo o resgate à formação integral do trabalhador. Entretanto, vários estudiosos (FRIGOTTO, RAMOS, CIAVATTA, 2005) chamam atenção dos equívocos do novo decreto, defendendo uma

concepção integral efetiva e não apenas formal uma vez que o referido instrumento legal ainda possibilita a permanência de cursos apenas articulados.

Nesse contexto, a política de formação de professores do ensino técnico começa a ser discutida, objetiva-se consolidar uma política consistente de formação inicial para os mesmos, há muito entregues a própria sorte ou a iniciativas emergenciais e sem integralidade.

Recentemente, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação instituiu um Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Os estudos vêm sinalizando para a formação dos professores da EPT ocorrer em cursos de licenciatura, o que representa um avanço. Assim podem ser sintetizadas as propostas: cursos de licenciatura para graduados; cursos de licenciatura com o curso de graduação em tecnologia; cursos de licenciatura para técnicos e cursos de licenciatura para concluintes do ensino médio, com diferentes cargas horárias, mas todos pautados nos núcleos contextual, estrutural e integrados (MACHADO, 2008).

Diante dessa visão panorâmica sobre a educação profissional e seus professores, será possível compreender a complexidade da situação em que, atualmente, se encontram as instituições federais de EPT. Elas contam, de uma parte, com professores da área técnica, com uma formação profissional diversa a da docência (engenheiros, arquitetos, dentre outros) marcados pela ausência de uma sólida política de formação pedagógica e por uma experiência profissional, por vezes, adversa ao espaço educativo, e, de outra parte, professores da formação geral, que, em que pese críticas à qualidade de sua formação, possuem licenciaturas específicas na área de atuação, mas são pouco ou nada conhecedores da natureza do trabalho de uma instituição de EPT. Esse complexo conjunto de professores com perfis tão diversos, a partir da edição no novo decreto, é chamado a construir e a implementar um currículo integrado, com toda a intensidade que tal abordagem exige. Foi tal situação o objeto de atenção desse artigo, o que será tratado a seguir.

### **3. DIFICULDADES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO.**

Antes de adentrar na reflexão sobre a visão dos professores sobre a implantação de tais cursos, serão tecidas algumas considerações sobre o currículo integrado e a formação integrada no âmbito dos cursos técnicos das instituições da Rede Federal de EPT.

#### **3.1. Currículo integrado e formação integrada no âmbito dos cursos técnicos de nível médio – breves considerações.**

Tendo como referência a concepção de Santomé (1998, p. 95) de que o currículo é um “projeto educacional planejado e desenvolvido a partir da seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos”, percebe-se, pois, um verdadeiro campo de disputa, cabendo a cada instituição escolar fazer sua interpretação peculiar desse legado cultural, a partir das experiências prévias, conhecimentos, expectativas dos professores e dos estudantes, dos recursos disponíveis na instituição, das condições de trabalho e da formação dos professores.

Se a construção de um currículo aponta para as complexas relações de poder e de decisão sobre os conhecimentos válidos para a educação do aluno em geral, essa questão torna-se mais complexa quando a atenção volta-se para a construção de um currículo integrando o Ensino Médio ao Ensino Técnico, na perspectiva de sua formação integral.

Em defesa da formação integral, Ciavatta (2005) destaca que esta deve “garantir o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que pressupõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”, sendo assumido o trabalho como eixos básicos a ciência, o trabalho e a cultura, o que implica, na visão da autora, em assumir como perspectiva o trabalho como princípio educativo.

Para Ramos (2005), assumir o trabalho como princípio educativo implica em se desenvolver uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, sendo a produção do conhecimento científico uma de suas dimensões.

Nessa direção, Ramos (2005), destaca que o desenho do currículo integrado implica na necessidade de: problematizar fenômenos: situações significativas e relevantes – compreensão das múltiplas perspectivas; explicar teorias e conceitos fundamentais para compreensão do objeto – localizá-los nos respectivos campos da ciência – disciplinar e interdisciplinar; situar conceitos como conhecimentos gerais e específicos – desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações, procedimentos finalidades e organizar componentes curriculares e as práticas pedagógicas – relações, síntese de múltiplas determinações.

Entretanto, não se pode perder de vista o entendimento dos limites de uma proposta que se pretenda de formação integral no seio de uma sociedade capitalista, mas, como afirma Kuenzer (2004), é preciso no plano político sair em defesa da escola unitária, chamando-se atenção para a necessidade de investimento governamental na contratação e formação de

professores, bem como a na infraestrutura necessária, o que põe em destaque a questão do financiamento como uma condição de efetivação de uma proposta integral.

Sobre a crítica aos limites do novo Decreto, Zibas (2005, p.1083) tece uma reflexão importante de ser considerada:

De todo modo, os históricos defensores de uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto.

Nesses termos, assume-se como premissa desse estudo o delineamento coletivo e fundamentado de uma proposta de formação integrada no âmbito das instituições para que essa não seja subsumida à mera preocupação de formação para o mercado, garantindo sua base de formação humana. Contribuindo nessa direção, Ciavata (2005) levanta a seguinte provocação:

[para as instituições] assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos anos de reforma e, então, a partir disso, possam decidir coletivamente para onde querem ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (CIAVATTA, 2005, p.98)

## **2.2. Dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e profissional.**

A partir da análise preliminar das discussões nos grupos focais, foram destacadas dificuldades diversas na concepção e vivência de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Essas dificuldades são apresentadas em bloco, para, com o aprofundamento das análises e enriquecimento do *corpus* de pesquisa, serem revistas em categorias mais precisas e articuladas.

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então CEFET passou a integrar junto com outros *campi*, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Legalmente, trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* que atuam com a finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, além de realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade.



A conturbada constituição dessa nova identidade institucional em processo está em certa medida interferindo na implantação do curso técnico integrado iniciado a partir de 2007, bem como no comprometimento da avaliação e da retomada de discussões pedagógicas sobre o andamento dos cursos, pois, devido à criação do Instituto e ao plano de expansão em andamento, as ações de cunho mais pedagógico parecem estar sendo postergadas para um momento posterior, como assinala um professor:

*Nós estamos agora num momento bastante feliz ou infeliz e avaliação do trabalho, num momento de mudança dentro da estrutura, mudança também identitária pra mudar dentro do que a gente quer. E toda prioridade é a preocupação com a expansão da estrutura física, da burocracia, e do fazer pedagógico está esquecido, para lá na frente se retomar. Nesse complexo de identidade que com certeza na situação que [outra professora] falou, já era difícil, agora com a situação bem... mais grave e aí parece que a estamos de stand bye porque o fazer pedagógico por mais 4 ou 5 anos, nessa faixa, né? , de expansão já estiver bem resolvida, parece que nossa situação é exatamente essa.(Professor de Língua Portuguesa)*

Nesse sentido, alguns professores apontam que ainda não sedimentaram as mudanças organizacionais como CEFET e já foram ‘envolvidos’ pelo processo de ifetização, que tem tomado toda a atenção dos gestores do Instituto. Há o entendimento tanto no grupo da formação geral quanto o da área técnica de que tal situação vem comprometendo o espaço de discussão e a qualidade da integração presente dos cursos, conforme sinaliza o seguinte depoimento:

*Agora é preciso observar que as nós não somos culpados disso não[referindo-se à resistência dos professores em integrar os currículos] a estrutura cresceu... nós somos vítimas das políticas educacionais, dos vários modelos, essa questão do ensino integrado, depois... isso aí foi uma história que ocorreu, e ainda continua se desenvolvendo...agora que ta perdendo a personalidade da escola assim como escola técnica mesmo de formação técnica, lentamente está perdendo. É difícil administrar todo esse universo. E aí, daqui a pouco, ninguém sabe mais o que é ifet, cefet... (Professor do curso de Mecânica)*

Nesses termos, percebe-se que esse processo conhecido como ifetização implica na necessidade de um novo ordenamento jurídico, estando tais instituições em clima de efervescente de mudança em sua estrutura organizacional; na definição de uma política institucional mais sistêmica e na criação de novos *campi*, o que está prejudicando as ações de natureza mais pedagógica, que estão sendo proteladas.

Tais referências sinalizam ainda para a necessidade de maior investimento na formação dos professores para a efetivação da integração na prática, bem como a necessidade

de tempo para avaliar sedimentar as experiências, sem tantos atropelos provocados por tantas ondas de mudanças que vêm afetando os rumos das instituições federais, até porque como assinala Santomé (1998) as experiências de integração em seus marcos teóricos e metodológicos não devem ser impostas, e, sim, resultar de uma adesão, uma convicção e colaboração entre todos que fazem a instituição numa perspectiva de aproximação mais efetiva entre a instituição e a sociedade.

Outro aspecto identificado pelos professores em todos os grupos focais foi a dificuldade de implementar cursos integrados pela própria condição em que se encontram - assoberbados de aulas, ainda mais envolvido com turmas com perfis profissionais diversos, o que implicaria na necessidade de planejamento mais voltado para a realidade do curso em questão:

*[...] ainda tenho essa dificuldade ...de entendimento, mesmo porque é a mesma instituição sou a mesma pessoa, porque eu dou aula para o ensino médio daqui a pouco eu vou para o superior, é difícil eu desligar um botão, ligar outro [...]* (Professora de Geografia)

*São focos diferentes, o técnico modular é uma coisa, o técnico integrado é outra coisa, e realmente isso complica bastante porque é como [outro professor] disse, chega uma hora que cansa, o professor... [ Outro professor intervém: são várias modalidades...], cansa, tem uma hora que você não sabe você tá preparando aula para isso, é a mesma aula que eu dou...fica bem difícil de você administrar isso...(Professor de Mecânica)*

Considerando ainda o aspecto relacionado às dificuldades de cunho mais institucional, os professores assinalaram como dificuldade o volume de turmas em que atuam e as reuniões e atividades diversas que são chamados a participar em maior ou menor nível, aspecto intensificado pelas exigências de participação na definição ou mero conhecimento das mudanças no estatuto, regimento e planos face às mudanças implementadas na Rede de EPT.

A despeito desse comentário apontar para a existência de muitas reuniões, é bom considerar que por um período de três meses a pesquisa foi atrasada pela inexistência de reuniões nos cursos técnicos em questão, sendo identificado uma maior frequência de reuniões apenas junto aos professores das área de formação geral, entretanto, realizadas por disciplina, não na grande área (Formação Geral) ou, pelo menos, por área específica<sup>2</sup>.

Outro aspecto importante a refletir é a dificuldade de ordem conceitual. O entendimento de integração é limitado e distorcido, aspecto que sinaliza para a deficiência de investimento na formação docente na área. O entendimento que prevalece se assemelha à

---

<sup>2</sup> Ciências da natureza Matemática e suas tecnologias; Linguagens , códigos e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

disciplinaridade cruzada (JANTSCH apud SANTOMÉ, 1998), em que a possibilidade de comunicação entre as disciplinas está desequilibrada, pois uma disciplina é considerada de maior peso, sendo atendida pelas demais:

*Porque veja bem, para que eu possa dar aula da parte técnica, a não ser conhecimentos básicos de matemática, português, aqueles conhecimentos, eu não preciso de nenhuma coisa mais focada para não dar a minha parte técnica. Agora, para eles darem lá uma aula de matemática em Mecânica diferente do que é de Eletrotécnica, eles precisam da gente., que a gente repasse as necessidades, que eles venham dentro do laboratório, que eles participem.(Professor de Eletrotécnica)*

*Cada um fica na sua, e cada um... dividido por conteúdo, tu precisa disso, eu preciso daquilo, isso , no início quando tava planejando o currículo da...daqueles curso, mas depois disso, eu tenho percebido que não há, pelo menos no meu caso, não há, não houve mais essa integração entre área técnica e... .(Professor de Física).*

Entretanto, alguns poucos professores avançaram conceitualmente em termos de entendimento da dimensão da formação para além do aspecto técnico, não superestimando conhecimentos profissionalizantes em detrimento de elementos de formação humana, enfatizando a importância da dimensão humana inclusive na atitude do professor:

*[...]eu acho que o professor ele tem que ser uma referência enquanto um ser humano, e nesse aspecto ele tem que ser uma referência , um modelo no aspecto ético, no aspecto comportamental mesmo, sabe? E até porque isso vai contribuir de forma extremamente positiva nas relações humanas mesmo, que não é só as relações de trabalho. E acho, que muitas vezes, isso é um pouco deixado de lado, do professor de área técnica, parece que não se exige muito isso, sabe. Essa postura humana maior...de preocupações éticas...(professor de Eletrônica).*

Na mesma direção, um professor da área de formação geral ressaltou a importância de o projeto político pedagógico ser definido coletivamente e responder à questão da integração numa perspectiva da formação integral mais ampla:

*[...]eu insisto na ideia de uma orientação muito ampla no Projeto Pedagógico da escola, porque as vezes se confunde colocar as disciplinas do núcleo comum à serviço das disciplinas técnicas como alguma coisa avançada, um engano, isso é extremamente perigoso, a formação integral do homem não passa por aí, certo! E é por isso que a orientação geral deve ser apontada pelo PP amplamente discutido com os professores.(Professor de Língua Portuguesa)*

Entretanto, algumas iniciativas isoladas em termos do desenvolvimento de projetos envolvendo professores de diferentes áreas foram sinalizadas:

*Algumas experiências dentro da escola, elas comprovam que isso é até bem sucedido, os professores falam, trocam experiências, fazem algum projeto junto...s são caso muito isolados. De uma forma geral, esse termo integral não se aplica muito a essa forma de integração aqui, ele... Integrado aqui é simplesmente uma junção de dois cursos, de duas formações muito distintas dentro da escola [Ensino Médio e o Técnico] (Professor de Eletrotécnica).*

Entretanto, em que pese sinalizem para situações aparentemente mais próximas de uma perspectiva de integração curricular, dado seu caráter isolado, seu alcance tende a ser limitado. As iniciativas isoladas de professores, como assinala Imbernón (2000), podem se converter, apenas, em uma mera experiência pessoal, de pouco ou nenhum alcance, caso não sejam potencializadas mediante ações que visem o desenvolvimento do protagonismo coletivo, e, portanto, institucional. Tal perspectiva implica uma nova concepção de instituição e da formação mais autônomas, onde é estimulado a participação de todos que intervêm no processo educativo, buscando-se o desenvolvimento de uma cultura de colaboração para a melhoria global da instituição, perspectiva que na Instituição se mostra bem problemática.

Entretanto, o envolvimento na construção de currículos integrados não é partilhado pelo conjunto dos professores e equipe pedagógica da Instituição. Por vezes, entende-se que tal tarefa é de responsabilidade dos professores da formação geral ou equipe pedagógica, o que sinaliza para o desequilíbrio de poder interferindo nas relações de elaboração e vivência do currículo, o que compromete uma perspectiva curricular efetivamente integradora.

Quanto à equipe pedagógica, muitas críticas foram feitas à forma como desenvolvem seu papel, além de haver resistência a suas intervenções por serem consideradas essencialmente teóricas e distanciadas da realidade, ou, ainda, consideradas desnecessárias, numa clara alusão de desvalorização dos conhecimentos pedagógicos:

*Há um abismo da equipe, eh.. eu acho que elas fazem uma parte até capenga da história. Então, uma coisa é você falar em termos teóricos sobre teorias da aprendizagem, qualquer aspecto, né, que fale teoricamente qualquer aspecto da da...educação e outra coisa é implementar de fato, né, uma proposta para que... vá criando interação entre as áreas para que de fato você não fique só em termos de conversa de gabinete, certo...ou mera... passagem do ego, ou seja, mostrando que aprendeu alguma coisa na universidade.(Professor de Língua Portuguesa)*  
*Eu Acho que todo mundo que dando aula bom senso, consegue saber se os alunos estão aprendendo ou não e consegue identificar os problemas. Esse negócio de pedagogia, métodos de ensino, essas coisas... não sei...a gente vendo que o aluno está aprendendo e que não está se prejudicando, eu acho que isso tá valendo.(Professor de Mecânica)*

É importante considerar que alguns docentes valorizam a ação da equipe pedagógica, mas a atrelam, ou melhor, a reduzem a uma perspectiva essencialmente instrumental, de repasse de conhecimentos para a aplicação na sua prática pedagógica reduzindo a ação pedagógica à dimensão apenas técnica, como se fosse possível desatrelar tal ação de um componente teórico, fundado nas dimensões política e humana.

A partir das referências postas no grupo focal, pode-se inferir que a integração ficou no plano do discurso, materializado apenas no documento – o Plano de Curso<sup>3</sup>, mas não na prática concreta dos professores. Houve controvérsias sobre a efetividade da sistemática de reuniões organizadas pela equipe pedagógica tendo em vista o estudo e elaboração dos currículos integrados, com sérias críticas quanto ao processo e qualidade de tais ações, resultando no desestímulo de alguns em continuar participando do processo, afora o fato de ser difícil articular a participação do grupo em diferentes reuniões organizadas por área/curso, como referido anteriormente. Nesse sentido, estaca-se a seguinte fala:

*Não havia, assim, uma proposta concreta, e eu até que tinha boa vontade, queria saber como é trabalhar interdisciplinar, mas eu, na verdade, daquelas reuniões com uma sensação de ter perdido tempo, porque não ficava nada concreto e eu mesma fiquei desmotivada e acabei não indo mais, porque não tinha assim [...] E eu sei que eu fui ainda a umas duas dessas reuniões e aí, não, per aí [sic] eu não vou mais (Professora de História)*

Outrossim, houve referências ao fato de que, na prática, o curso integrado permanece com o mesmo do curso existente na Instituição anteriormente à Reforma da Educação Profissional dos anos 1990. Outro aspecto destacado é a simplificação que o conceito de integração assume da prática da elaboração do currículo, em que alguns professores compreendem e vivenciam a integração curricular como um mero negociar da antecipação ou aumento de carga horária, como é percebido nas transcrições a seguir:

*Por exemplo, antes, quando era Escola Técnica, a Física, a Química, a Biologia, era apenas lecionada na 1ª e 2ª séries, com duas aulas semanais cada uma. E hoje, nós temos nas 3 séries, nas 4 séries, dependendo de cada disciplina, da necessidade de cada disciplina. Apenas, o que se faz, se na Mecânica, necessitam determinado conteúdo da Física que sirva para melhor compreensão da técnica, então pega o conteúdo que estava lá no segundo ano e joga no 1º. Pega o do primeiro e joga para o 3º. Então, só fez... antecipou o conteúdo, mais nada, mas todo o conteúdo da física ele é visto durante os 4 anos que o aluno...(Professor de Física)*

---

<sup>3</sup> Os planos de curso serão objeto de análise posterior, pois só recentemente foram disponibilizados para a pesquisadora.

Face a descrição do processo de elaboração do currículo identificado como integrado, é importante não se perder de vista a provocação de Ramos (2005, p.122), quando alerta para o fato de que “a integração exige que a relação ente conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”, aspectos que, nem por longe mencionados, com exceção do eixo trabalho, que permeou todas as falas, entretanto, numa perspectiva que se aproximou apenas a um dos sentidos que o trabalho como princípio educativo tem: as exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (SAVIANI, 1991), comprometendo as suas outras dimensões, em especial deixando de contemplar o seu sentido histórico e ontológico.

#### 4. À GUIA DE CONCLUSÃO

As primeiras conclusões dessa pesquisa remetem à dificuldade dos professores em compreenderem e efetivarem uma formação integral pelas dificuldades no próprio processo de elaboração e implementação do currículo integrado encaminhado na Instituição, instituição esta que se mostra bastante fragilizada diante das intermináveis reformas educativas implementadas na Rede Federal desde os anos de 1990, o que impõe aos docentes dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e profissional.

Por ora, as conclusões sobre as concepções e a materialidade que a integração assumiu no Instituto em questão vêm sinalizando para uma prática de disciplinaridade cruzada ou mera justaposição de disciplinas, identificando-se apenas iniciativas muito tímidas de ações integradas na forma de projeto, o que será aprofundado posteriormente.

Infere-se, pois, que o sentido da integração é norteado pela ideia de interdisciplinaridade com uma forte delimitação de fronteiras de conhecimentos, pouco afetas à comunicação, ao diálogo ou integração propriamente dita. Ademais, quando se fala em integração, as ações pautam-se no olhar sobre o conteúdo, desconsiderando-se o partilhar espaços, tempos, metodologias e abordagens epistemológicas propriamente ditas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.073 de janeiro de 1942**

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 9394/96**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução nº 2/97**

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 2.208/97.**

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004.**

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

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF, FLACSO, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso de mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

IMPERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida., Políticas de ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: In: COSTA, A.O.; MARTINS, A.; FRANCO, M.L.B.P. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas.** São Paulo: Annablume, 2004. p. 89-116.

MACHADO, Lucília R. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1. n.1, [jun,2008], Brasília: MEC, 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. **A educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico In: ARANHA, Antônio V., CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

PETEROSI, Helena G. **Formação de formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de pedagogia em ato.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação/UNICAMP, 1992.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** São Paulo, Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção politécnica.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 26, n. 92, p-1067-1086, Especial . Out, 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>