



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MODALIDADE PROFISSIONAL

JEREMIAS RODRIGUES DA SILVA

**NARRATIVAS DOCENTES E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Brasília – DF

JEREMIAS RODRIGUES DA SILVA

**NARRATIVAS DOCENTES E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGEMP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação Básica.

Brasília – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DJ55n Da Silva, Jeremias Rodrigues
Narrativas Docentes e Suas Representações Acerca do
Ensino Médio Integrado / Jeremias Rodrigues Da Silva;
orientador Livia Freitas Fonseca Borges. -- Brasília, 2019.
114 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Currículo. 2. Currículo Integrado. 3. Narrativas
Docentes. I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orient. II.
Titulo.

JEREMIAS RODRIGUES DA SILVA

**NARRATIVAS DOCENTES E SUAS PERCEPÇÕES/CONCEPÇÕES ACERCA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO.**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Lívia Freitas Fonseca Borges (Orientadora)
UnB/FE

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza (Membro Interno)
UnB/FE

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima (Membro Externo)
SEEDF/GOV/DF

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva (Suplente)
UnB/FE

Dedico este trabalho ao meu amado e saudoso irmão, Jairo Rodrigues da Silva (*in memoriam*), que com o seu sorriso afável dominou a arte de plantar e de colher o melhor do ser humano.

AGRADECIMENTOS

À minha família: mãe guerreira, irmãos generosos, filhos amados, que me deram forças, dia após dia, nesta caminhada árdua e enriquecedora.

À minha esposa, Lídia Regina, pelo amor demonstrado a mim por meio da paciência, da parceria e do carinho, não apenas nos dias bons, mas, sobretudo, nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Lívia Borges, por confiar em mim e repartir comigo um pouco do seu conhecimento em nível de excelência, não apenas no campo do currículo, mas também na trajetória de vida.

A todos que de alguma maneira marcaram a minha carreira, deixando de si virtudes necessárias ao meu crescimento.

RESUMO

A presente temática está vinculada ao grupo de pesquisa “Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas”, liderado pela professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges, da Universidade de Brasília – UnB. Versa sobre as representações docentes acerca do ensino médio integrado. O currículo integrado se propõe a ofertar ao estudante, na mesma instituição e com apenas uma matrícula, um curso capaz de habilitá-lo na formação geral de ensino médio, juntamente com uma habilitação profissional técnica no mesmo nível de escolaridade. Por isto, demanda professores de disciplinas gerais e de disciplinas técnicas. Atualmente, estes profissionais ingressam na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (REPT) em uma única carreira de magistério: a de Ensino Básico e Educação Superior, Técnico e Tecnológico (EBTT). Os docentes de EBTT constituem um grupo diversificado quanto às suas formações, bem como as diversas áreas de atuação. Na REPT, espera-se que atuem com o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, em diversos níveis, tais como: cursos de formação inicial e continuada, ensino médio integrado, ensino técnico subsequente, graduação e pós-graduação. Neste contexto, retratamos as vivências de 4 (quatro) docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG em regência nos cursos integrados de Mecânica e de Automação Industrial do Campus Valparaíso. Interessava-nos, nesta investigação, compreender como os conceitos de currículo construídos ao longo da formação do professor, durante toda a sua trajetória escolar, interagem com as suas representações acerca do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2013) para esta etapa da educação básica. Para tal estudo utilizamos a abordagem qualitativa, sob a metodologia de entrevistas narrativas e de método documentário. A partir das narrativas dos sujeitos, construímos categorias de análise de acordo com as suas trajetórias, contextualizando-as com as teorias curriculares apresentadas implicitamente nos seus próprios relatos. A pesquisa ancorou-se nos eixos teóricos currículo; currículo integrado e; narrativas docentes. No primeiro e no segundo caso, as discussões teóricas remontam às origens e aos conceitos de currículo integrado, com foco inicial no desvelamento da palavra “currículo” em suas dimensões pedagógicas, filosóficas, sociológicas e históricas, e suas implicações no contexto formativo do Ensino Médio integrado da Educação Profissional Tecnológica. No último caso, as narrativas buscaram recuperar as representações docentes acerca dos limites e das possibilidades desta modalidade de ensino da educação básica. Das narrativas concluímos que os docentes representam o currículo integrado como uma “utopia”. Acreditam que a formatação curricular, bem como as ações didáticas do curso ainda priorizam a manutenção de uma forte demarcação das fronteiras disciplinares (BERNSTEIN, 1971). As práticas integradoras estariam, ainda, em um horizonte distante do dia a dia escolar. Esta forma de ver o currículo não impede, entretanto, que os professores indiquem possíveis caminhos para a integração curricular. No decorrer das falas sobressaíram as ideias de que os cursos integrados não deveriam preparar os estudantes apenas para obterem bons resultados nas avaliações nacionais (ENEM), ou mesmo para exercer de forma competente uma função técnica no setor industrial da região. Em nosso entendimento, as representações docentes acerca dos objetivos da formação no ensino médio integrado se aproximaram das prescrições legais (RESOLUÇÃO, nº 6/2012/CNE) e das teorias que orientam e submetem o processo formativo à tríade – Trabalho, Ciência e Cultura (SAVIANI, 2006; CIAVATTA, 2008; MACHADO, 2010; RAMOS, 2010). Os resultados deste trabalho contribuirão para o aprofundamento das discussões desta temática entre o professorado de EBTT. Além disso, como previsto no presente programa de pesquisa, ao final do texto anexamos uma proposta de um potencial produto técnico, organizado em forma de ciclo de formação docente no currículo integrado aos professores recém-ingressados na REPT.

Palavras – chave: Currículo; currículo integrado; narrativas docentes.

ABSTRACT

The present theme is linked to the research group Curriculum: Theoretical Conceptions and Educational Practices, led by Professor Lívia Freitas Fonseca Borges, from the University of Brasília - UnB. Versa on the teaching representations about integrated secondary education. The integrated curriculum proposes to offer the student, in the same institution and with only a matriculation, a course capable of qualifying him in general secondary education, together with a professional technical qualification at the same level of schooling. Therefore, it demands professors of general disciplines and technical disciplines. Currently, these professionals join the Federal Network of Professional Technical Education (REPT) in a single teaching career: Basic Education and Higher Education, Technical and Technological (EBTT). The EBTT teachers constitute a diversified group regarding their formations, as well as the different areas of activity. At REPT, they are expected to work with teaching, research, extension and management at various levels, such as: initial and continuing training courses, integrated secondary education, subsequent technical education, undergraduate and postgraduate courses. In this context, we portray the experiences of 4 (four) teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás - IFG in the integrated courses of Mechanics and Industrial Automation of Campus Valparaíso. We were interested in this research to understand how the concepts of curriculum constructed throughout the teacher's training throughout his school career interact with his representations about the curriculum prescribed (SACRISTÁN, 2013) for this stage of basic education. For this study we use the qualitative approach, under the methodology of narrative interviews and documentary method. From the narratives of the subjects, we construct categories of analysis according to their trajectories, contextualizing them with the curricular theories implicitly presented in their own stories. The research was anchored in the theoretical curriculum axes; integrated curriculum; narratives. In the first and second case, the theoretical discussions go back to the origins and concepts of integrated curriculum, with an initial focus on the unveiling of the word "curriculum" in its pedagogical, philosophical, sociological and historical dimensions and its implications in the formative context of Secondary School vocational education. In the latter case, the narratives sought to recover the teachers' representations about the limits and possibilities of this modality of basic education. From the narratives we conclude that teachers represent the integrated curriculum as a "utopia". They believe that the curricular formatting as well as the didactic actions of the course still prioritize the maintenance of a strong demarcation of the disciplinary boundaries (BERNSTEIN, 1971). Integrative practices would also be in a distant horizon from day to day school. This way of looking at the curriculum does not, however, prevent teachers from pointing out possible paths to curricular integration. In the course of the speeches, the ideas that the integrated courses should not prepare students for good results in the national assessments (ENEM), or even to exercise a technical role in the industrial sector of the region, stand out. In our understanding, the teaching representations about the objectives of the integrated high school education approached the legal prescriptions (RESOLUTION, nº 6/2012 / CNE) and the theories that guide and submit the formative process to the triad - Work, Science and Culture (SAVIANI, 2006; CIAVATTA, 2008; MACHADO, 2010; RAMOS, 2010). The results of this work will contribute to the deepening of the discussions of this subject among the professors of EBTT. In addition, as foreseen in this research program, at the end of the text we attach a proposal for a potential technical product, organized in the form of a cycle of teacher training in the integrated curriculum for teachers newly enrolled in the REPT.

Keywords: Curricula; integrated curriculum; narratives interviews.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2 - SÍNTESE DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	28
QUADRO 3 – BASES FILOSÓFICAS E IDEOLÓGICAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	42

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ;

CaVG – Colégio Agrícola Visconde da Graça;

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações;

CEB – Câmara de Educação Básica;

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica;

CNCT– Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;

CNE – Conselho Nacional de Educação;

COLTEC – Colégio Técnico;

EAFAJT - Escola Técnica Federal Antônio José Teixeira;

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino;

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio;

EPT – Educação Profissional e Tecnológica;

ETF – Escola Técnica Federal;

EUA – Estados Unidos da América;

FE – Faculdade de Educação;

IF – Instituto Federal;

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia;

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás;

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará;

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte;

INATEL – Instituto Nacional de Telecomunicações;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério de Educação, Desporto e Lazer;

PPC – Projeto Pedagógico de Curso;

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira;

PT – Partido dos Trabalhadores;

REPT - Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;

UnB – Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Problema, pressupostos e objetivos da pesquisa	22
1.2 Pesquisas realizadas entre 2004 e 2017 com temáticas relativas às representações docentes acerca do Ensino Médio Integrado.	24
2. CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	30
2.1 A abordagem qualitativa no contexto educacional: um caminho possível para desvelar a subjetividade narrativa do professor.....	30
2.2 Entrevista narrativa e o seu potencial revelador da intersubjetividade do sujeito.....	31
2.3 A entrevista narrativa autobiográfica em Fritz Schütze	32
2.4 Método documentário de Bonsack: um modelo para uma construção praxeológica	33
2.5 Detalhamento da pesquisa: sujeitos, contexto e história	35
2.6 Percursos da entrevista narrativa	36
2.7 Análise das entrevistas a partir do método documentário	36
3. CAPÍTULO II - CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.	39
3.1 Considerações sobre experiência e conhecimento.....	39
3.2 Origens, conceitos e propósitos do currículo	42
3.3 O currículo tradicional: uma resposta às necessidades de escolarização em massa.....	43
3.4 Um movimento de reconceitualização, diversos reconceitualistas: novas abordagens no estudo do currículo	46
3.5 O currículo na teoria crítica: para além dos enfoques tecnocráticos	48
3.6 A consolidação do currículo como uma política pública	51
3.7 O currículo integrado nos institutos federais: contextos, práticas e caminhos.....	53
3.8 Aproximações ao conceito e a aplicabilidade do currículo integrado	54
3.9 Práticas integradoras nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	59
4. CAPÍTULO III - IDENTIDADES DOCENTES E SUAS NARRATIVAS/REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	65

4.1	O currículo (des) integrado – Helena	66
4.2	O currículo das “caixinhas” - Cassandra	70
4.3	Por um currículo retraduzido – Heitor	74
4.4	Integração curricular e “ovos de serpente”	78
4.5	O currículo integrado como uma utopia: uma síntese das narrativas docentes	84
4.6	Das trajetórias e suas confluências com o currículo integrado.....	86
5.	UM EPÍLOGO NARRADO.....	87
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
7.	APÊNDICES	101

INTRODUÇÃO

A pesquisa versou sobre as representações e as concepções docentes acerca do ensino médio integrado. Esta modalidade de ensino se propõe a ofertar ao aluno, na mesma instituição e com apenas uma matrícula, um curso capaz de prepara-lo com formação geral de ensino médio, juntamente com uma habilitação profissional técnica no mesmo nível de escolaridade. Por isto, demanda professores de disciplinas gerais e de disciplinas técnicas.

Atualmente, os professores ingressam na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (REPT) em uma única carreira de magistério: a de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Os docentes de EBTT constituem um grupo diversificado quanto às suas formações, bem como as diversas áreas de atuação. Na REPT, espera-se que atuem com o ensino, a pesquisa e a extensão, em diversos níveis, tais como, cursos de formação inicial e continuada, ensino médio integrado, ensino técnico subsequente, graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Para além disso, dentro da estrutura administrativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹ os professores podem atuar em cargos de reitoria (privativo a docentes), pró-reitorias, conselhos consultivos e deliberativos, direção de departamentos, direção de campus e de coordenações diversas. Suas funções, portanto, são múltiplas e variam - tanto na esfera pedagógica, com a atuação em todos os níveis da educação, quanto na esfera administrativa – podendo assumir quaisquer cargos desta natureza na autarquia (BRASIL, 2008).

Ressaltamos que a carreira de EBTT entrou no cenário educacional brasileiro a partir da edição do decreto n° 5.154 de julho de 2004, que entre outros, regulamentou a Educação Profissional no Brasil. Com a Lei n° 12.772/2012 os professores de EBTT ingressaram na carreira de magistério superior, anteriormente destinada aos professores das universidades federais. Na prática, o novo ordenamento legal trouxe a possibilidade destes professores de desenvolverem o ensino, a pesquisa e a extensão. Também, permitiu que a docência no ensino médio integrado, embora circunscrita apenas às disciplinas técnicas, ocorresse sem a prévia formação em licenciatura. Neste sentido, a lei exige apenas (Art. 10, inciso 1º) “diploma de curso superior em nível de graduação”.

Considerando o previsto na Resolução n° 6/2012/CNE o ensino médio integrado tem o seu currículo organizado a partir de eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de

¹ Cf. Lei n° 11.892/2008 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm.

Cursos Técnicos ou na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Desta forma, sua estrutura é composta por um núcleo politécnico comum a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, permeado pelos conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica. As disciplinas de natureza técnica compõem o núcleo politécnico do currículo, enquanto as disciplinas gerais (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia etc) integram o seu núcleo propedêutico.

No ensino integrado, conforme prescrito na política pública educacional, os docentes (licenciados ou não) precisam se familiarizar com um currículo que conjuga a formação profissional com o ensino médio propedêutico. Entre vários princípios norteadores desse currículo, cabe ressaltar: indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica (BRASIL, 2012).

O ensino médio - etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior – configura-se como a última fase da educação básica, preparatória para inserir o jovem na vida adulta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, em seu artigo 35, apresenta as seguintes finalidades desta fase de ensino:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesta etapa, cumpre lembrar, são depositadas na juventude grandes expectativas de uma formação capaz de desenvolver habilidades intelectuais e laborais ao mesmo tempo. Sobre isto, Borges e Silva (2017, p. 67) advertem que, embora exista uma capacidade reduzida de terminalidade formativa para o Ensino Médio, ainda assim, “[...] almejamos muito para uma etapa educacional sem identidade, para um ser humano que está construindo a própria identidade”.

Ocorre que os objetivos de formação no Ensino Médio historicamente têm variado de acordo com os sujeitos a que se pretende formar. Neste sentido, esta etapa apresenta uma dualidade histórica na qual concebe e materializa dois tipos de escola, com currículos próprios para cada uma delas. A primeira, de tradição científica, configura-se em uma instituição cuja

finalidade é transmitir para as crianças oriundas das classes dominantes uma cultura dominante que os permitirá manter a posse dos meios de produção. A segunda, de natureza profissionalizante, busca preparar os filhos dos trabalhadores para a empregabilidade no sistema produtivo capitalista (KUENZER, 2008).

Kuenzer (1991, p. 6), ao teorizar sobre a *dualidade estrutural* na educação brasileira, baseou-se em Marx (1867) para postular que “[...] a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção”, pois rompe a unidade entre teoria e prática e, assim, “prepara diferentemente os homens para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas” no sistema produtivo. Os sistemas educacionais (incluindo o ensino médio brasileiro), “[...] em decorrência deste princípio”, constituiriam políticas de acesso e de formação marcadas por esta dualidade estrutural. Às classes dominantes o ensino objetivaria a formação em níveis de excelências para a ocupação de altos cargos de liderança do Estado e da cadeia produtiva. Para as classes trabalhadoras o ensino obedeceria inicialmente a uma lógica assistencialista e, posteriormente, preparatória para atender às demandas de mão-de-obra do país.

A educação profissional no contexto brasileiro obedeceu em sua gênese a uma lógica assistencialista, voltada para o ensino das primeiras letras e de algum ofício “[...] às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados [...]”. Almejava-se, com isso, amparar os abandonados e conceder-lhes uma formação capaz de evitar que praticassem ações que atentassem para os bons costumes. O primeiro ato oficial que demarcou esta política foi a criação, em 1809, do Colégio de Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (RAMOS, 2011, p. 24).

O início do século XX marcou a necessidade do país de preparar operários para o exercício profissional. A lógica assistencialista assumiria outra faceta, a saber, a de conceder um ofício às massas das classes proletárias recém-chegadas do campo, com o intuito de conceder-lhes meios de lutar pela sobrevivência na cidade. Neste sentido, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566/1909 que criava nas capitais brasileiras Escolas de Aprendizes Artífices – 19 (dezenove) ao todo - com o objetivo de ofertar ensino profissional primário e gratuito.

Kuenzer (2007, p. 27) observa que

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Com a entrada tardia do país no processo de industrialização, a Constituição de 1937 (art. 129) incumbiu o Estado e os seus entes federativos de assegurar às crianças e aos jovens “desvalidos de sorte” a formação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. Aos filhos das classes de elite o processo formativo se daria em instituições de ensino particulares. (RAMOS, 2011).

Kuenzer (2007, p. 26) lembra que a divisão acima reflete a constituição de duas redes distintas, “[...] uma profissional e outra geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho”. A partir daí as trajetórias dentro dos percursos formativos assumem características próprias às diferentes escolas.

Para a elite, formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2007, p. 27).

Nas reformas educacionais posteriores a dualidade estrutural tendeu a se firmar sobre o estabelecimento de regras que impediam ou dificultava certos grupos de ascenderem ao nível superior. Na Reforma Capanema (década de 1940), por exemplo, o egresso da educação secundária tinha livre acesso ao ensino superior, enquanto quem se formava nos cursos profissionalizantes só podia ingressar no ensino superior na mesma carreira da formação prévia (KUENZER, 2007).

A Lei nº 3.552/1959 organizou o ensino escolar dos estabelecimentos de ensino industrial e, posteriormente, o decreto nº 47.038/1959, que veio regulamentar esta lei, criou a Rede Federal de Ensino Técnico composto por Escolas Técnicas Federais autárquicas. Nela eram oferecidos cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos, com formações que variavam desde as qualificações para ofícios até a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores no processo produtivo. A novidade na lei e no decreto determinava como um preceito do processo formativo a necessidade de observância da formação cultural e de conhecimentos gerais associadas a iniciação técnica e/ou aos estudos tecnológicos dos cursos (KUENZER, 2007).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº4.024/1961), os cursos técnicos de grau médio foram equiparados ao ensino médio acadêmico para efeito de continuidade nos estudos. E embora este último mantivesse o seu *status* de “socialmente mais valorizado”, ainda assim, a equiparação representou avanços na consolidação da Rede de Educação Profissional (MACHADO, 1989).

Passada uma década desde a equiparação do ensino técnico ao regular a Lei nº 5.692/1971 trouxe a profissionalização compulsória para o ensino médio para atender a uma

demanda desenvolvimentista. Materializava-se o que Ramos (2011, p. 30) descreveu como “um vínculo linear entre educação e produção capitalista”. À esta época o Brasil já se encontrava sob o regime militar que empreendeu o golpe de 64 e abriu as suas portas ao capital estrangeiro por tomada de grandes quantias de empréstimos. Ramos evidencia a contradição desta lei de promover a universalização do ensino técnico e ao mesmo tempo impedir o acesso ao nível superior.

Segundo Ramos (2011, p. 33) a obrigatoriedade de profissionalização no ensino médio (aliada a inexperiência das escolas de ensino médio regular na oferta de formação técnica) conferiu protagonismo às Escolas Técnicas Federais na oferta de cursos técnico. Neste cenário, as escolas técnicas federais se consolidaram como “as instituições mais adequadas para conferir ao ensino médio o caráter profissionalizante voltado para a formação e a habilitação técnica”.

Com a entrada em vigor da Lei nº 6.545/1978, algumas escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET – e passaram a ofertar, além dos cursos de ensino médio, cursos superiores. Assim, a partir da década de 1980 a Rede Federal adquiria reconhecimento pela tradição em formação técnica. Como consequência, o ingresso em seus cursos passou a depender de aprovação em vestibulares cada vez mais concorridos (RAMOS, 2011).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 (Artigo 36) a formação no ensino médio contemplaria, além da preparação geral para o trabalho, facultativamente, a habilitação profissional, a ser desenvolvida “[...] nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Entretanto, Frigotto (2007) observa que nesta lei pôde-se melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização eram desnecessárias ao projeto de sociedade dominante naquele momento.

O Decreto nº 2.208/97, aprovado no Governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), previa (artigo 3º) que a educação profissional em nível técnico proporcionaria a habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Esse nível previa (artigo 5º) a organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Com esta configuração, este dispositivo impôs legalmente a cisão entre a formação de nível médio e a formação técnica profissional ao prevê a formação de nível médio apenas nas suas formas concomitantes e subsequentes. Na prática, vedava a oferta de ensino médio integrado na educação pública (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT) este decreto foi revogado e, em seu lugar, foi editado o Decreto nº 5.154/2004, que instituiu a educação profissional técnica articulada ao ensino médio (artigo 4º). Sobre isto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) destacam que o embate para revogar o decreto nº 2.208/97 estava envolto em um sentido mais amplo, a saber, de uma luta por um projeto educativo que superasse o ideal neoconservador ou neoliberal que ampliava o abismo de classes e o dualismo na educação. Entretanto, o novo dispositivo “[...] sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 21) ”.

Na nova configuração da formação profissional de nível médio ainda persistem as formas concomitantes e subsequentes. Entretanto, outra possibilidade de articulação foi acrescida à esta etapa. Trata-se da forma integrada, oferecida somente aos egressos do ensino fundamental, e que preconiza a condução do aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino. O artigo 7º da Resolução nº 06/2012/CNE assim descreve as formas de oferta:

I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas: **a) integrada**, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; **b) concomitante**, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; **c) concomitante na forma**, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; **II - a subsequente**, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (**os grifos são nossos**).

Moura (2014, p. 46) afirma que o referido decreto e a sua resolução “[...] trouxeram a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. E, continua o autor, “[...] representa alguma expectativa de avanço na caminhada em direção ao Ensino Médio igualitário para todos”. Neste sentido o Ensino Médio Integrado

[...] vem sendo implantado, ainda que timidamente, a partir de 2005, na rede federal de EP e em algumas redes estaduais, em meio a muitas disputas e contradições em torno das relações entre trabalho e educação – que se apresentam fortemente quando se trata de concepções e práticas no campo da formação humana (MOURA, 2014, p.46).

A proposta de ensino médio integrado visa, de acordo com Ciavatta (2008), unir a educação geral com a formação profissional, em uma espécie de imbricação capaz de educar o

ser humano em sua *omnilateralidade*², ou seja, em sua totalidade física, mental, político-sócio-cultural e científico-tecnológica.

Nesta perspectiva a formação de nível médio não estará a serviço do mercado de trabalho. Ao contrário, o trabalho, nesta proposta, é visto como um mundo (entendido como sinônimo de natureza) a ser compreendido, explorado e ressignificado na (e para a) formação humana. Por isto, como assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a profissionalização no ensino médio integrado não possui um fim em si mesma, constitui-se apenas de uma possibilidade, entre tantas, de uma formação mais ampla e integral.

Após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, outro marco regulatório pavimentou o caminho da educação média integrada. Trata-se da Lei nº 11.892/2008 que criou a Rede de Educação Profissional e Tecnológica – REPT. De acordo com dados do MEC³, entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades da REPT referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha⁴, atualmente, esta rede possui cerca de 2 (dois) milhões de inscritos em cursos distribuídos em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. As matrículas na educação de nível médio correspondem a 56,23% do total de vagas preenchidas em 2017. A plataforma faz uma distinção entre as vagas do ensino médio propedêutico (1,56%) e as vagas do ensino técnico (54,67%). Mas, curiosamente, não faz a separação entre as modalidades subsequentes e integradas. Com isto, não foi possível identificar o quantitativo de vagas para o ensino médio integrado. Na prática, a distinção de dados se faz apenas entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico. Talvez, a disposição dos dados na plataforma equipare em seus relatórios os cursos integrados aos técnicos subsequentes.

Os números acima indicam que a educação tecnológica ganhou terreno no Brasil, porém, ainda há um longo caminho a percorrer rumo a uma educação verdadeiramente democrática. Pelo exposto, entende-se que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica apresenta potenciais materiais, tecnológicos e humanos para romper com a dualidade histórica vivenciada, sobretudo, na educação de nível médio. Neste novo cenário, é necessário ao professor um aprofundamento no processo de elaboração e definição curricular. Dito de outra forma

² Perspectiva teórica desenvolvida por Gramsci em sua proposta de escola unitária (Cf. GRAMSCI, 2010).

³ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

⁴ Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da REPTC (<https://www.plataformanilopecanha.org/>)

[...] defendemos é a apropriação do campo curricular pelos professores [...], de forma que os referidos profissionais se tornem tradutores das demandas reais que dão origem e consistência aos conhecimentos do próprio currículo com o qual trabalham nas atividades de ensino e ultrapassem a barreira do senso comum pedagógico que insiste em conceber os professores como meros especialistas de suas próprias áreas de formação (BORGES e SILVA, 2017, p. 61).

Aos docentes da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) cabe, pois, o papel de autores/atores de um currículo comprometido com a transformação da realidade vivida pelo estudante e para o progresso social. Para isto, estes profissionais precisam romper com a cultura do isolamento curricular o qual fragmenta a formação discente por áreas isoladas, e, com isso, caminhar em direção a uma prática integradora do processo educativo.

Pelo exposto, a carreira docente e o currículo integrado da REPT apresentam características singulares quanto à exigência flexível de formação para o ingresso na carreira, e a dupla habilitação no curso. No primeiro caso, ao se permitir a admissão de profissionais com diplomas em nível superior de graduação em cursos de licenciaturas ou de bacharelados, suscita-se o debate em torno das identidades docentes em contexto de formação profissional. No segundo caso, a estrutura curricular, ao comportar uma diversidade de conhecimentos distribuídos em disciplinas técnicas e propedêuticas, provoca discussões em torno dos objetivos da formação a que se pretende privilegiar.

Neste sentido, a pesquisa ora apresentada buscou explorar as nuances das discussões em torno das singularidades do professor e do currículo no contexto da formação integrada de nível médio. Outrossim, buscou focalizar a representação docente acerca das idiossincrasias desta modalidade de ensino a partir do olhar do próprio professor sobre o objeto, capturado por meio de suas narrativas. Tal duplicidade nos possibilitou a imersão em duas entidades complementares no âmbito da pesquisa: a identidade da profissão docente e sua relação com um currículo específico.

Em 2014, período do nosso ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – percebemos as singularidades do professorado em seu modo de interpretar o currículo integrado do ensino médio. Em 2015, por intermédio da atuação na Coordenação de Estágio, imergimos um pouco mais na observação da representação docente acerca do sentido de ‘ser’ da formação do indivíduo.

Em 2017, por uma proximidade ao setor pedagógico da escola, por meio da assessoria, pudemos notar que as visões dos diferentes docentes variavam, ora, para uma formação que atendesse aos interesses do mercado de trabalho, ora, para uma formação que preparasse melhor o estudante para a imersão na cultura de nível superior. Por outro lado, havia professores do

campus os quais defendiam que a formação deveria privilegiar os aspectos técnicos. Em outras palavras, seria necessário preparar o estudante para aptidões práticas reconhecidas e supostamente valorizadas no mercado de trabalho. Observou-se também professores que, aparentemente, defendem a valorização das disciplinas propedêuticas na formação básica. Para estes, esta etapa da educação básica deveria formar o aluno, prioritariamente, para o acesso ao nível superior. Ou seja, velhos temas e dilemas da educação profissional para os quais ainda não temos respostas.

Nesse mesmo ano, a partir do ingresso no mestrado em educação, iniciados os estudos introdutórios sobre Currículo no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, a temática da pesquisa começou a ganhar os seus contornos centrais que culminaram nesta investigação, cujo olhar se voltou para os professores que atuam no ensino médio integrado do IFG campus Valparaíso. A escolha por este grupo se deveu ao acompanhamento do processo de implantação do campus, bem como à observação do início da docência da maioria dos professores que lá trabalham.

Por vezes, bacharéis, recém ingressados na carreira, confienciavam entre si a realidade de ensino totalmente nova a qual desafiava os seus saberes adquiridos em profissões que não tinham o propósito de habilitá-los na docência. Entre os profissionais licenciados notamos também que o ensino médio integrado aparentemente era objeto de incertezas. Tanto que a temática estava sempre presente em conversas informais assemelhando-se a uma tentativa de situar esta nova realidade em um formato de ensino vivido previamente.

Embora os docentes apresentassem em suas falas conceitos, à primeira vista, fragmentários acerca do ensino médio integrado, ainda assim, os discursos que os evidenciavam pretendiam ancorar-se na palavra “integração”, atribuindo a esta o sentido material de um currículo que conservaria, em sua vivência, o mesmo sentido impresso em sua modelação. Dito de outra forma, a aparente incoerência discursiva escamotearia uma representação de currículo construída pelo docente, ao longo de sua vida, que, possivelmente, estaria em desacordo com as prescrições curriculares desse modelo, mas que preservaria a sua identidade profissional, construída em um campo disciplinar específico.

De acordo com Abbagnano (2007), o vocábulo *representação*, de origem medieval, indica *imagem*, *ideia*, ou ambas as coisas. O termo teria sido usado pelos escolásticos para designar o conhecimento como “semelhança” ao objeto. O autor distinguiu, a partir de Ockham (cf. ABBAGNANO, 2007, p. 853), três significados fundamentais para o vocábulo: em primeiro lugar designa aquilo por meio do qual se conhece algo, ou seja, o conhecimento é representativo e *representar* traduz-se em ferramentas reveladoras do saber; em segundo lugar,

traduz o ato de conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra coisa; nesse sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento.

Nos sentidos atribuídos por Abbagnano (2007) os três significados de *representação* voltam-se para o conhecimento o qual admite que o ato de representar pressupõe a criação do símbolo que “corporifica” significados de outro símbolo ou de uma entidade. Chartier (2010, p. 184) chama atenção à aparente contradição da representação ao apontar que de um lado, “[...] faz ver uma ausência, o que supõe uma clara distinção entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou uma pessoa.” Chartier (2010, p. 184) prossegue:

Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é. Dessas imagens, algumas são totalmente materiais, substituindo ao corpo ausente um objeto que lhe seja semelhante ou não: tais os manequins de cera, de madeira ou couro que eram postos sobre a uma sepulcral monárquica durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses ("Quando se vai ver os príncipes mortos, exibidos em seus leitos de morte, só se vê a representação, a *effigie*") ou, mais geralmente e outrora, o leito fúnebre vazio e recoberto por um lençol mortuário que "representa" o defunto [...].

Na representação o símbolo não substitui o real, ao contrário, materializa-o e o desdobra em outros símbolos. A esta altura, o ato de representar envolve a criação de signos que criam interfaces entre o pensamento e a realidade, não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social. Desvendar a essência das coisas e dos sujeitos exige, neste contexto, a ligação entre o signo e o seu significante. Por outras palavras, entre o conceito e a sua essência (CHARTIER, 2010).

O conceito, como representação daquilo que uma coisa é, envolve o contato do pensamento com a realidade, convertendo-o em um signo representativo da essência e da substância do sujeito. Sobre a essência “podemos desenvolver enunciações de verdades parciais sobre o mundo [e] o mundo das aparências”. Assim, das inúmeras formas de se representar algo ou alguém, o discurso molda da essência aquilo que é permanente e que subsiste no tempo (MATOS DE SOUZA, 2012).

A narração, como uma reinterpretação do passado, reconstitui, a partir da memória, o realinhamento do pretérito com as representações do presente. Em uma perspectiva hegeliana, o passado se constitui uma série de ideias sobre a realidade que se modificam imperceptivelmente com o tempo. A essência daquilo que é permanente no sujeito é, pois, acessível entre a relação-chave entre as suas representações e suas ações em contextos precisos.

Neste contexto, a palavra representação é entendida como a interpretação que os sujeitos obtêm de determinado objeto ou evento. Trata-se de descobrir como se apercebem da situação em que se encontram, como atuam em determinadas situações. As representações docentes são capturadas por meio de suas narrativas e estas, por sua vez, tornam acessível a cognição das suas autoidentidades (HUBBERMAN, 2000, p. 55).

Sobre a identidade docente é importante lembrar que o professor, entendido como o sujeito da materialização “dos discursos e das representações” configura-se como um “*produto*” da própria cultura vivenciada (PAVAN, 2013). Como a contemplação da arte que se revela ao observador, a trajetória do professor converte-se na obra de arte que tem algo a dizer sobre si ao intérprete; a relação sujeito/objeto se inverte na observação. O objeto se torna presente e se auto conceitua no mundo (GADAMER, 1999).

Compreendemos que a profissão docente se apresenta como uma das mais dinâmicas da sociedade. Isto, porque, em uma sociedade que está em constante mudança, é sobre os ombros dos educadores que, historicamente, têm repousado a incumbência da formação humana. Ela emerge, pois, “[...] em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 63).

O professor deverá, então, responder às necessidades formativas em uma escola, operando um ensino capaz de inserir as crianças e os jovens na sociedade em constante processo de mudança. E, nesse contexto, o educador é o principal mediador entre o indivíduo e a sociedade. Configura-se uma relação marcada por tensões e contradições entre a luta por construção da identidade do indivíduo, em contraposição à transmissão de uma identidade coletiva criada a partir da valorização de um saber cultural acumulado ao longo da história.

A relação professor-estudante dá-se em um contexto de socialização de saberes e experiências em que, em primeiro lugar, professor e estudante estão imersos em uma cultura hegemônica, mediada por uma relação pedagógica, a qual, de acordo com Gramsci (1999, p. 399), “[...] se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”. Os dois são, portanto, produtos e processos culturais ao mesmo tempo. Como consequência disto, “[...] todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 1999, p. 399).

A identidade profissional, nesse sentido, se constitui de um processo cultural que supera os tempos e os espaços de formação docente em uma licenciatura. Ela é construída ao longo de toda a trajetória de vida do futuro profissional. Assim, a relação com a família, o ambiente de

vida, a educação no sentido *lato*. (TARDIFF, 2002) impactaria direta ou indiretamente a construção da identidade docente. Sobre isso, Moura (2014, p. 91) observou que

[...] os jovens que cursam o EM [Ensino Médio] conhecem professores das disciplinas da educação básica e passaram grande parte de suas vidas escolares prévias à opção pelo ingresso em uma determinada carreira da educação superior em pleno contato com as disciplinas/campos de conhecimento que podem ser objeto de formação em curso de licenciatura.

Se de antemão assumíssemos que a opção por uma determinada formação para a docência não é um ato aleatório, então, essa escolha operaria sob o imperativo cultural e implicaria um conceito de currículo assumido pelo professor como resultado de uma identificação prévia com uma disciplina, cuja valorização como campo do saber dar-se-ia na memória do sujeito bem antes do seu curso na formação universitária. Sobre isso, será invocada a existência de uma memória coletiva, onde os contextos sociais têm papéis preponderantes no trabalho de reconstrução da memória do indivíduo (HALBWACHS, 2013).

Com isso, a escolha de uma determinada licenciatura é “definida”, de antemão, pelo grau de interesse e de identidade que os futuros professores têm com a disciplina objeto de sua formação. O futuro professor é, por assim dizer, resultado de uma identificação prévia com uma disciplina, cuja valorização como um campo do saber dá-se na memória do sujeito bem antes do seu curso na formação universitária (TARDIF, 2002).

Ao adentrar em um curso o futuro professor já traz consigo várias experiências que moldarão a sua identidade profissional. São saberes provenientes de vivência pessoal, de formação escolar anterior etc. Ao concluir a graduação, em sua “bagagem” se acrescentam saberes oriundos das disciplinas cursadas, das práticas nos estágios entre outros. Entretanto, é na prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como na convivência com os pares, que o auto reconhecimento como “docente” encontra o seu ápice (TARDIF, 2002).

Huberman (2000), ao estudar o *Ciclo de Vida dos Professores*, percebeu que a construção da identidade docente na carreira é marcada por características peculiares. Não obstante considerou a carreira como um processo contínuo, o autor identificou fases específicas em que os professores desenvolveriam certas habilidades, atitudes, valores e representações acerca dos desafios apresentados na profissão.

As fases que compõem o ciclo de vida da carreira docente (figura 1) não são, adverte o autor, estanques, podendo diferir entre os professores de acordo com as influências sofridas pelo meio social em que cada um está inserido. Seria arriscado então extrair delas perfis exatos das identidades docentes. Ainda assim, em cada fase, são observáveis características acentuadas (HUBERMAN, 2000).

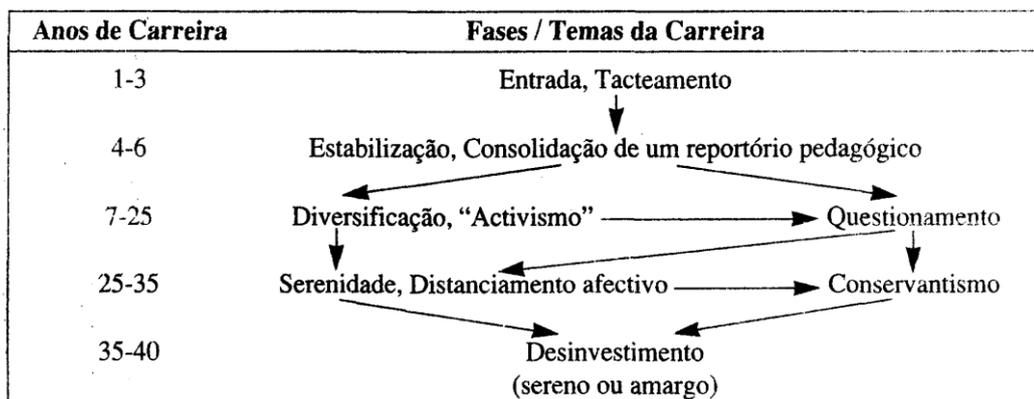


Figura 1- Fases do ciclo de vida do professor (HUBERMAN, 2000, p. 41).

A primeira fase – *entrada na carreira* – corresponde aos primeiros três anos de início na docência. Geralmente é marcada por um período de exploração global dos contornos da profissão, experimentando um, ou mais papéis. Há, neste período a possibilidade de um estágio de ambivalência entre a “sobrevivência” e a “descoberta”. A primeira diz respeito a “[...]confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]”. É, por assim dizer, a confrontação com os desafios do cotidiano da sala de aula. A “descoberta”, por seu turno, “[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...]”. Representa, pois, a auto identificação com a carreira (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A fase seguinte – da *estabilização*, correspondente ao período entre 4 e 6 anos de carreira - corresponde ao momento em que as pessoas começam a se ver como professores. Representa a independência e o sentimento de “pertença a um corpo profissional”. Os docentes nesta fase “[...] afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades (HUBERMAN, 2000, p. 40) ”. *Estabilizar*, para o docente, equivaleria a conquista de sua liberdade e de sua “competência pedagógica”.

Na terceira fase – *de experimentação e de diversificação (7-25)* – afirma Huberman (2000, p. 41):

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Se a fase de diversificação é marcada pela consolidação do ativismo docente em torno de suas práticas, e/ou até mesmo por um questionamento sobre os rumos da carreira, a próxima etapa do ciclo – *serenidade e distanciamento afetivo (25-35)* – traduz um “estado da alma” em

que os professores fazem um balanço mais despreocupado da carreira. As pessoas “[...] nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias” (HUBERMAN, 2000, p. 44).

O último período, de *desinvestimento* (35-40), “[...] evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 46). Configura-se como uma espécie de autolibertação progressiva das questões do trabalho e o aumento da dedicação à vida social exterior à escola.

Huberman (2000) demonstra que pelo *ciclo de vida dos professores* torna-se observável um longo processo identitário dos sujeitos com a docência. Neste sentido, revelam-se conflitos, recuos e avanços na carreira oriundos de suas interações com a realidade escolar. Por exemplo, na fase de *experimentação e diversificação* (não circunscrita a ela apenas) o professor, dotado de certo grau de independência e confiança, tende a “reinterpretar” os materiais didáticos, as suas práticas e, em largo sentido, o próprio currículo.

O trabalho pedagógico relaciona-se diretamente com o currículo dando a ele uma dimensão prática de constante construção e reconstrução de saberes. Esta, por sua vez encontra-se envolta em um encadeamento de concretização e objetivação carregado de múltiplas transformações. Dito de outra maneira, o processo de construção curricular é complexo e está “entranhado” no fazer docente, de maneira que currículo e prática docente são instâncias inseparáveis e conciliares entre si (SACRISTÁN, 2000).

O sistema curricular é composto de percursos sinuosos descritos em seis níveis: prescrição, apresentação aos professores, modelação, ação, realização e, avaliação. Na primeira etapa o *currículo prescrito* – fruto de regulamentos que materializam o próprio sistema educativo - orienta os conteúdos apropriados à escolaridade obrigatória, parametriza e ordena o sistema curricular, estabelece, entre outros, princípios para a elaboração de materiais e controle de sistemas. Por seu caráter generalizante, o *currículo prescrito é apresentado aos professores* por uma série de meios – livro didático, por exemplo - que costumam “traduzir” os seus significados com o objetivo de orientar o processo educativo nas aulas (SACRISTÁN, 2000).

O currículo prescrito, uma vez apresentado ao professor, é *modelado* em um processo de “tradução” que se ajusta à cultura profissional docente, e se observa, entre outros, durante o planejamento de suas aulas. O passo seguinte é a *ação*: “É na prática real [...] que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares”. Na etapa seguinte, o *currículo realizado* apresenta-se como a consequência do currículo praticado. São os efeitos que se refletem na aprendizagem dos alunos, no trabalho docente, no processo de socialização profissional, nas famílias e no ambiente em geral. Por último, o *currículo avaliado* – como uma

instância que controla e estabelece critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem do aluno - direciona a prática docente e, em certo sentido, estabelece entre docentes e discentes a estratificação e a hierarquização do conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Se por um lado o currículo apresenta-se como um processo organizativo complexo que estabelece interfaces com a prática docente, por outro, é também, como lembra Silva (2010), fruto de uma construção social que acaba fazendo que certos conhecimentos façam parte do currículo e outros não. Em alguma medida, o currículo, como o entrecruzamento de diversas práticas e de diferentes concepções de conhecimento, acaba por se transformar em um espaço de contestação de saberes.

Como vimos acima, os profissionais da carreira EBTT formam um grupo bastante diversificado quanto às suas áreas de formação – estas podem ser de bacharelado, tecnólogo ou licenciado -, e também no que concerne ao campo de atuação (formação inicial e continuada, ensino médio integrado, ensino técnico subsequente, graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008). No ensino médio integrado, o *currículo prescrito* estabelece para a prática docente vários princípios norteadores em uma modalidade que busca conjugar o ensino propedêutico ao ensino técnico (BRASIL, 2012).

Entretanto, se considerarmos que o currículo é um artefato cultural lido, interpretado e adaptado pelo docente em sua prática diária (SACRISTÁN, 2000); que a identidade de cada docente é fluída e se constrói na interação em espaços escolares e não escolares durante toda a sua trajetória (HUBERMAN, 2000; TARDIFF, 2002); e que, em alguma medida, estas identidades interagem com o entendimento do que viria a ser um *conhecimento válido* para a formação (SILVA, 2010); então, as representações dos professores acerca do currículo do ensino médio integrado trariam consigo as marcas de suas identidades construídas ao longo de suas histórias de vida.

Problema, pressupostos e objetivos da pesquisa

Pelo exposto até aqui, alguns pontos convergem para a problemática da presente pesquisa. Em primeiro lugar, o ensino médio integrado, ao menos em sua proposta legal, representa uma nova proposta curricular para esta etapa. Em segundo lugar, as concepções de integração contidas no Decreto 5.154/2004 repercutem na formação e na prática docente, fazendo emergir no contexto educacional a figura do professor de carreira não licenciado atuando juntamente com outros profissionais licenciados. Em terceiro lugar, esta nova institucionalidade apresenta-se como uma espécie de “terceira via” para o ensino médio, a

saber, uma formação que busca ir além da formação propedêutica e da simples preparação técnica profissional para o mercado, em direção a uma formação *omnilateral*⁵ dos sujeitos.

Os aspectos legais, processuais e formativos deste currículo, em interação com as visões e concepções de docentes (licenciados ou não) sobre o que estes entendem ser o objeto da formação humana em um currículo, estariam provocando o surgimento de um novo tipo curricular, ora negado e precarizado na prática docente, ora relativizado das prescrições vigentes. Neste contexto, a presente investigação se guiará pelas seguintes questões:

1. Como os docentes de EBTT do IFG – Campus Valparaíso - representam o currículo prescrito para o ensino médio integrado?
2. Quais são (foram) os conceitos de currículos construídos ao longo do tempo na Rede de Educação Profissional e Tecnológica?
3. Como os docentes interpretam/constroem o conceito de currículo dos cursos de ensino médio integrado do IFG, Campus Valparaíso?

O pressuposto é de que os conceitos curriculares são construídos ao longo da vida e estes contribuem para situar os professores no currículo integrado, ora enxergando-o como ensino propedêutico, ora como profissionalizante. A dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino profissional apresentar-se-ia “permeada” na representação dos sujeitos. Assim:

O **Objetivo geral** é compreender como os docentes de EBTT do IFG – Campus Valparaíso - representam o currículo no ensino médio integrado. Para isso, desdobramos este objetivo em outros dois **específicos**, a saber, (1) conceituar o currículo e situá-lo no contexto do ensino médio integrado da EPT em seus diferentes tempos históricos; (2) desvelar os conceitos de currículo construídos historicamente pelos docentes dos cursos de ensino médio integrado do IFG, Campus Valparaíso.

A escolha desse objeto se justifica pelas especificidades que o currículo integrado impõe às práticas docentes. É importante ressaltar que a docência nos IFs admite, por força do Decreto n° 5.154 de julho de 2004, o notório saber⁶ na EBTT, nas disciplinas profissionalizantes. Dessa forma, essa temática poderá lançar luz sobre as subjetividades dos diferentes profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

⁵ Esse conceito, na perspectiva de Manacorda (2010), vincula a omnilateralidade à tradição marxista da politecnia, que concebe a formação humana em seu desenvolvimento total e completo, multilateral em todos os sentidos, capaz de fazer evoluir todas as faculdades do indivíduo, suas forças produtivas, suas necessidades e sua realização plena.

⁶ O “notório saber” é medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces296_97.pdf

A pesquisa é relevante à medida que focaliza a representação docente sobre o currículo como um ponto a desvelar. A partir dos resultados dessa investigação as singularidades das práxis docentes poderão potencialmente revelar novos caminhos para as ações e as práticas integradoras no âmbito da formação no ensino médio integrado. Além disso, contribuirá para a implementação das políticas de formação continuada dos professores da rede.

Os resultados dessa investigação possibilitaram uma ampla percepção das práxis docentes na Rede de Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Também procurou estabelecer relações entre o conhecimento na área de currículo integrado aos seus conceitos retratados nas memórias docentes.

Pesquisas realizadas entre 2004 e 2017 com temáticas relativas às representações docentes acerca do Ensino Médio Integrado.

Para o levantamento das produções realizadas sobre as representações docentes acerca do currículo do ensino médio integrado consultamos os principais bancos de dados armazenadores de publicações acadêmicas (CAPES, BTB, Anais da ANPED, ENDIPE, Plataforma SCIELO e repositório das universidades brasileiras). Utilizamos os descritores “ensino médio integrado”, “representação docente”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “práxis docente”.

Havia o interesse de encontrar nessa busca, publicações que abordassem esta temática por meio de pesquisas desenvolvidas exclusivamente no âmbito da Rede Profissional e Tecnológica, na modalidade de ensino médio integrado e, que envolvessem diretamente a representação docente. Embora, reconheçamos que, com a aprovação do Decreto 5.154/2004 (instituiu a educação profissional técnica articulada ao ensino médio), esta modalidade tem sido ofertada em algumas redes estaduais de ensino, ainda assim, entendemos que as condições de trabalho docentes variam nestas instâncias. Assim, consideramos apenas as publicações que tratavam deste tema na esfera federal.

O alvo desta investigação não é a avaliação diretamente da prática docente, nem tampouco, investigar gestores e estudantes acerca desta temática. O foco são as representações docentes acerca do currículo do ensino médio integrado. Embora se reconheça que as pesquisas envolvendo os demais atores e contextos da escola configuram uma aproximação promissora para o desvelamento da realidade escolar, a presente abordagem se guiou pelos percursos formativos dos sujeitos e, portanto, prescinde, neste contexto, dos demais atores do processo

educativo. Neste sentido, foram selecionadas algumas pesquisas as quais trataram anteriormente do objeto do presente estudo.

Os estudos recentes acerca da representação docente, face ao currículo do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação, revelam que a proposta de integração curricular está longe de ser uma realidade no dia-a-dia destes profissionais desta modalidade da educação básica. As razões para isto variam, desde a falta de preparo e de domínio teórico para lidar com as prescrições curriculares dos cursos integrados até a percepção de uma falta de identidade com este formato de ensino médio. (SILVA, 2009); (BENTES, 2009); (FIGLIUOLO, 2010).

Silva (2009), ao investigar o processo de implementação de um curso integrado em agropecuária na Escola Técnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT), verificou que os professores deste curso sentem falta de preparo e de domínio para lidar com essa modalidade. Por isso, preferem planejar as aulas e trabalhar os conteúdos de forma isolada. Quanto à relação das disciplinas técnicas com as disciplinas propedêuticas o pesquisador constatou que as primeiras eram orientadas pela pedagogia das competências e centralizadas na metodologia do saber-fazer. Enquanto as últimas eram trabalhadas com base no modelo tradicional fragmentado, com objetivos voltados para alcançar bons resultados nos exames de controle externo.

Em abordagem semelhante, Bentes (2009) constatou que os professores da Escola Técnica Federal de Palmas (TO) apresentavam certo alinhamento consensual sobre a compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano escolar e da vida socioeconômica como pré-requisito à formação integral do aluno. Entretanto, a prática diária destes docentes revelou uma dualidade e uma fragmentação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos da formação. O trabalho era, então, marcado pela ausência de práticas interdisciplinares.

Figliuolo (2010), ao analisar a percepção dos professores do Curso Integrado de Turismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA (Campus Belém), acerca do currículo, observou que por não dominarem os fundamentos teóricos que embasam a concepção de formação integral estes docentes acabavam por tornar nítida a separação entre disciplinas propedêuticas e disciplinas profissionalizantes. Também, não observavam a junção obrigatória entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura para o desenvolvimento das atividades no Ensino Médio Integrado.

As investigações acima indicam que a dualidade estrutural persistente no ensino médio teria como causa principal a falta de conhecimento docente sobre esta modalidade. A falta de domínio sobre os fundamentos teóricos da educação tecnológica provocaria um cenário de

incerteza. E, esta, seria mitigada com uma espécie de retorno a conceitos e fundamentos de formação humana vivenciada pelo docente em seu percurso formativo prévio. O passado seria, assim, um porto seguro para o professor desenvolver com segurança a formação dos seus alunos. Vale ressaltar que as discontinuidades das políticas curriculares nacionais impactam direta ou indiretamente nos programas de formação docente e em sua consequente prática profissional, provocando um hiato entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas. Este tema será aprofundado no Capítulo 1 desta dissertação.

Nas pesquisas de Braga (2013) e Corrêa (2014) evidenciam-se as percepções docentes acerca do cidadão a ser formado pelo currículo do Ensino Médio Integrado. Neste caso, prevalece a interpretação de que a formação deveria objetivar a empregabilidade (BRAGA, 2013) e/ou a preparação para a universidade (CORRÊA, 2014). Não se trata, apenas, do desconhecimento da proposta de formação integrada, senão, a permanência de uma percepção acerca da manutenção da dualidade histórica da formação humana. Dito de outra maneira, permanece a concepção de que o ensino médio ou forma um técnico, ou prepara para o vestibular.

Na corrente dos que percebem o ensino médio como um formador de técnico, Braga (2013) e Corrêa (2014) constataram, em investigações distintas, que a maioria dos docentes percebe o currículo “[...] sob os auspícios do paradigma cartesiano e fundam suas práticas com base na pedagogia das competências [...] (BRAGA, 2013, p. 106)”. Eles “[...] preocupam-se constantemente com a empregabilidade dos egressos do ensino médio (CORRÊA, 2014, p. 139). Os docentes acreditam que os cursos devem formar os alunos a partir das necessidades das empresas da região. O foco é preparar o indivíduo, não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Neste contexto, há uma valorização dos saberes práticos das disciplinas, em detrimento a uma formação discente que contemple, como defende Ciavatta (2008), a sua totalidade física, mental, político-sócio-cultural e científico-tecnológica.

Rodrigues (2015), acompanhando as histórias de vida de professores licenciados atuantes no Campus Parnamirim (IFRN), concluiu que a Educação Profissional é ainda um espaço de atuação pouco conhecido para a maioria dos professores. A autora registrou relatos de que, na formação inicial desses profissionais, não há, nos currículos dos cursos de licenciatura, estudos sobre a Educação Profissional, enquanto modalidade da Educação Básica. A maioria desses profissionais conclui a licenciatura com poucos conhecimentos acerca da estrutura, da organização, do funcionamento e das bases legais dessa modalidade. Com isto, os docentes iniciam em um campo de incertezas e desajustes iniciais.

Rodrigues (2015, p. 113) considera que, “[...] para uns, este cenário motiva o enfrentamento da crise, enquanto para outros, este momento foi marcado por tensões negativas”. Em todo o caso, relatam grandes dificuldades de estabelecerem o diálogo e/ou integração entre professores, sejam da área técnica ou não, bem como das suas disciplinas com os cursos nos quais lecionam. O isolamento disciplinar, bem como, um incipiente apoio pedagógico oferecido aos recém-chegados professores, contribuem para a compreensão parcial acerca dos princípios que fundamentam o Ensino Médio Integrado.

Paradoxalmente à representação dual dos objetivos para o Ensino Médio, há quem desenvolva integração mesmo sem se aperceber de tal ação (MANZKE, 2015). Esta foi a constatação de Manzke (2015). Esta autora, ao pesquisar a representação docente sobre o princípio integrador, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), observou que, os professores utilizaram, de forma muito apropriada, exemplos os quais indicariam que de fato existe uma integração. O que parece, é que os professores não percebem a sua prática docente como integradora. Neste sentido, embora as opiniões apontassem para a sua falta no “papel” e no efetivo processo de ensino-aprendizagem, ao que parece, o dia-a-dia no decorrer das atividades estaria contribuindo para uma prática integradora autêntica, construída a partir das incertezas docentes sobre os desafios desta modalidade de ensino médio.

Menezes (2015), Rodrigues (2015) e Souza, Da Silva e Silva (2017) trazem em suas investigações outras realidades encaradas pelos professores do Ensino Médio Integrado, as quais evidenciam incertezas, desprofissionalização e reconstrução de saberes próprios, ancorados em conhecimentos prévios, adquiridos muito antes da prática da docência. Esses novos saberes figurariam, mais, em uma espécie de luta por identidade diante de uma modalidade que careceria de um referencial histórico na memória do professor. A percepção docente acerca do Ensino médio Integrado EPT evidenciaria, de acordo com Souza, Da Silva e Silva (2017, p. 17), a “[...] existência de uma grande lacuna entre o discurso posto, o escrito, o dito e o praticado [...]”.

O discurso posto é o de que o currículo do ensino médio integrado é inovador e, portanto, diferente das propostas curriculares alinhadas com a formação para o mercado de trabalho e com a mera preparação para o ingresso em nível superior. Já, os discursos escritos no Projeto Político Pedagógico do Campus encontram-se concepções que reforçam a presença da formação integral e da formação integrada adotadas por este documento. Nos achados da pesquisa de Souza, Da Silva & Silva (2017), as autoras perceberam que a fala dos professores revela a intencionalidade em aceitar e adotar essas concepções em seu fazer pedagógico e, ao

mesmo tempo, a incompreensão da proposta, o que se reflete na práxis docente. Como prática, permanece a ação formativa com o foco para o mercado de trabalho ou para a preparação para a continuidade nos estudos. (SOUZA, DA SILVA & SILVA, 2017).

As pesquisas a respeito das representações docentes acerca do ensino médio integrado evidenciaram uma falta de preparo e de domínio para lidar com essa modalidade (SILVA, 2009; FIGLIUOLO, 2010), provocados, principalmente, pela falta de formação inicial que contemple os princípios deste percurso formativo (RODRIGUES, 2015). A falta de formação específica, embora não minasse as tentativas desses professores de buscar um fazer pedagógico de acordo com o contexto escolar e do aluno, ainda assim, dificultava a efetivação da integração de fato (BENTES, 2009).

Assim, como uma provável consequência, o isolamento disciplinar e a separação entre disciplinas propedêuticas e profissionalizantes (RODRIGUES, 2015) evidenciariam uma espécie de tentativa do professor de retornar a um fazer docente internalizado que lhe conferiria segurança para ter sucesso nesta fase escolar (MENEZES; 2015; RODRIGUES, 2015; SILVA, 2015). A falta de identidade com o ensino médio integrado ocasionaria, então, a busca por um ensino que visaria a empregabilidade (BRAGA, 2013) e/ou a preparação para o ingresso na universidade (CORRÊA, 2014; SOUZA, DA SILVA & SILVA, 2017).

Nos trabalhos acima, observamos uma tentativa de desvelamento

Considerando as pesquisas acima sobre a representação docente acerca do Ensino Médio Integrado, a pesquisa foi proposta por uma abordagem qualitativa com o foco nas narrativas de vida dos docentes, que levassem em conta os seus percursos formativos até a culminância no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O interesse neste contexto concentra-se mais no caminho percorrido e na chegada da nova realidade, do que no dia-a-dia na docência. Abaixo, apresentaremos os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa.

As discussões teóricas foram direcionadas às origens e os conceitos de currículo integrado, com foco inicial sobre o desvelamento da palavra “currículo” em suas dimensões pedagógicas, filosóficas, sociológicas e históricas. Em seguida, buscamos uma aproximação ao conceito de “currículo integrado” em contraposição às ações integradoras adotadas no âmbito da REPT para os cursos técnicos integrados.

Neste sentido, o estudo foi organizado em 03 (três) capítulos e um “epílogo”: (1) “Caminhos metodológicos da pesquisa”, onde apresentamos os contornos da construção da investigação seguindo a abordagem qualitativa, a entrevista narrativa e o método documentário; (2) “Currículo e formação docente: o papel das experiências na construção do conhecimento”; (3) “identidades docentes e suas narrativas/representações acerca do ensino médio integrado”;

(4) Epílogo – contendo uma síntese das narrativas e dos capítulos que embasaram os achados da pesquisa. Consideramos nesta análise a provável dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o ensino profissional como um possível fator de resistência à transformação das práticas docentes. Ao final, anexamos a esta dissertação (Anexo III) uma proposta de formação continuada docente no âmbito da REPTC como um potencial produto técnico oriundo desta pesquisa.

CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A abordagem qualitativa no contexto educacional: um caminho possível para desvelar a subjetividade narrativa do professor

As abordagens qualitativas floresceram no campo das ciências sociais no século XIX como uma alternativa às abordagens quantitativas, até então, consideradas como as únicas válidas para a produção de conhecimento científico. Este paradigma de ciência mostrava-se insuficiente e limitado, à medida que não considerava a realidade dos sujeitos sociais em suas subjetividades (GOLDENBERG, 2004).

A busca pela compreensão da subjetividade do sujeito passa, primeiro, pela construção de novos caminhos capazes de alcançar o território íntimo do ser humano em contextos sócio históricos, até então, inexplorados pelos pesquisadores positivistas. A pesquisa qualitativa propõe-se a ir além dos conceitos construídos com base em estruturas arbitrárias de significação do ser. Busca revelar um ser humano histórico, capaz de atribuir sentidos à sua existência.

De acordo com Gatti e André (2013), na pesquisa qualitativa o pesquisador imerge nas interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e os significados são construídos. Ele busca envolver-se na teia dos sentidos e os significados construídos pelos seres humanos no campo social, no campo educacional e em demais lugares de interação, “[...] cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir situar-se etc” (GATTI; ANDRÉ, 2013).

As autoras ressaltam que, no campo educacional brasileiro, a difusão dos métodos qualitativos contribuiu para que os pesquisadores considerassem o cotidiano escolar e os sujeitos imersos nele em processos de socialização e sociabilidade presentes nas ações educativas. Essas pesquisas, afirmam as autoras, “ajudaram a construir um universo epistemológico das discussões dos fatos educacionais” e contribuíram, entre outros aprofundamentos, para a retomada do foco sobre os personagens envolvidos nos processos educativos. (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 35).

Weller e Pfaff (2013), em posicionamento parecido ao das autoras acima, elegem as abordagens qualitativas como aplicáveis ao campo educacional em contextos que compreendem muito mais do que a investigação de programas e políticas governamentais e de desenvolvimento de pesquisas e teorias sobre o campo. São aplicáveis também “[...] no

processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação (WELLER; PFAFF, 2013, p. 17)”.

Para a presente investigação, a abordagem qualitativa foi explorada pelo seu potencial de revelar as percepções e as interpretações singulares que os sujeitos constroem ao longo de suas trajetórias acadêmicas/profissionais. Havia o interesse, portanto, de entender, a partir das narrativas de professores do ensino médio integrado, como as subjetividades influenciam o modo como estes profissionais atuam no contexto educacional.

Para isso, utilizamos a entrevista narrativa (Shültze, 2013) como metodologia que mais se adequa a “captar” as realidades dos docentes investigados. Esses dados serão interpretados a partir do método documentário desenvolvido por Bonsack (2011). Abaixo será abordado um pouco mais sobre a natureza e a aplicabilidade destes procedimentos de pesquisa qualitativa.

Entrevista narrativa e o seu potencial revelador da intersubjetividade do sujeito

A entrevista narrativa autobiográfica funda-se em três bases teóricas: *interacionismo simbólico*, *etnometodologia* e *fenomenologia social*. A primeira ganhou *corpus* teórico a partir da Escola de Chicago, fundada em 1910 e representada por pensadores como Charles Cooley, John Dewey, William Thomas e George Mead, principal expoente da corrente interacionista. Interessa ao *interacionismo simbólico* a compreensão do indivíduo em contexto relacional com objetos e com outros indivíduos em sociedade. E, sobretudo como essa interação orienta o comportamento individual em situações específicas (GOLDENBERG, 2004).

A segunda base teórica da narrativa autobiográfica é a *etnometodologia*, ancorada nas teorias de Harold Garfinkel (1917 - 2011). Assim como o interacionismo simbólico esta corrente focaliza a pesquisa compreensiva, em contraposição aos postulados explicativos. Nesta perspectiva, a realidade socialmente construída está presente no cotidiano humano, permeando os comportamentos, as falas e os gestos comunicativos humanos (GOLDENBERG, 2004).

A terceira âncora da entrevista narrativa autobiográfica encontra-se na *fenomenologia social*, desenvolvida como metodologia por Alfred Schültze (1899 - 1959), na qual a tarefa da investigação é captar a essência do sentido que o indivíduo dá à sua experiência. Configura-se pela capacidade de acessar as memórias do sujeito construídas em um contexto social permeado pela intersubjetividade (GOLDENBERG, 2004).

Extratos teóricos abstraídos das três correntes metodológicas de bases qualitativas foram combinados para dar sentido ao método da narrativa autobiográfica, com a tarefa de promover a compreensão do indivíduo em contexto relacional social, cujas experiências evidenciam uma

intersubjetividade acessível ao pesquisador. Abaixo, veremos como Schütze (2013) sistematizou esse método.

A entrevista narrativa autobiográfica

Schütze (2013) defende a tese de que em muitas biografias existem formas de estruturas processuais elementares dos cursos de vida individuais. As combinações sistemáticas dessas estruturas possuem relevância à medida que, nas Ciências Sociais, podem ser largamente orientadas para as macroestruturas.

Os modelos de interpretações dos portadores de biografia só interessam ao pesquisador no contexto da reconstrução da história de vida e não para além dele. Ou seja, o ponto de interesse do investigador é entender como o sujeito biográfico interpreta a sua própria história de vida. O desafio colocado ao pesquisador é “[...] conseguir relacionar os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia com as histórias de vida nas quais ocorreram os desencadeamentos dos processos fáticos” (SCHÜTZE, 2013, p. 211).

Por isso, “[...] o pesquisador precisa considerar, desde o início, a estrutura temporal e sequencial da história de vida do portador da biografia” (SCHÜTZE, 2013, p. 211), tendo em vista que os fatos narrados se desenrolam como um novelo em uma “[...] sedimentação de estruturas processuais” (SCHÜTZE, 2013, p.211) encadeadas entre si. Esta estrutura revela, mesmo que ocorram diferenças auto perceptivas do sujeito sobre si em um determinado período de sua vida, uma busca constante de conferir sequência e sentido aos fatos narrados.

A reconstrução do curso de vida em suas relações temporais e sequenciais só é possível ao pesquisador se empregado um método coerente de levantamento e de análise dos dados. Schütze (2013) aponta a narrativa autobiográfica como uma ferramenta útil para auxiliar o investigador nesta tarefa. Esta técnica compreende três partes centrais, contendo início, meio e fim.

Na parte inicial, a narrativa autobiográfica começa com uma questão orientada, quer seja para toda a história de vida do narrador ou para recortes que particularmente interessam ao tema no qual o investigador deseja abordar. Deste modo, a pergunta imanente pode abordar, por exemplo, a carreira profissional no contexto da história de vida como um todo. Uma vez iniciada a narrativa, esta não deve ser interrompida pelo entrevistador. Deve-se estar atento ao fim da narrativa, geralmente indicado por uma *coda*⁷ – mecanismo comunicativo o qual indica

⁷ Em música, *coda* é a seção com que se termina uma música.

que o narrador retornou ao momento presente, encerrando as suas memorações sobre o fato narrado. A partir disso, o pesquisador pode revisitar aspectos não elucidados da fala do narrador.

Na segunda fase exploramos as narrativas tangenciais fragmentadas do fio temático. Estas podem ter sido cortadas ou resumidas por várias razões. Entre elas, por se tratarem de “[...] situações dolorosas, estigmatizadoras, de legitimação problemática para o narrador”, ou, simplesmente, em função de o informante não ter muita clareza sobre o fato narrado” (SCHÜTZE, 2013, p. 212).

A *parte final* da entrevista narrativa autobiográfica consiste no “[...] incentivo à descrição abstrata das situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem” (SCHÜTZE, 2013, p. 212). Em outras palavras, trata-se de provocar o narrador, valendo-se de questões exmanentes, capazes de instigar nele a capacidade de teorizar sobre si próprio recuperando a questão imanente, contendo os fragmentos que revelam situações, hábitos e costumes, os quais orientam a história narrada.

É necessário assinalar que na entrevista narrativa autobiográfica o narrador detém a primazia das suas memórias. Isto significa que o entrevistador se torna o “paciente” do processo, ouvindo-o atentamente, dando-lhe tempo para que ele conte a sua própria história. Embora o entrevistador delimite, de certa forma, o contexto da narrativa, deverá atentar-se para o fato de que os relatos são, em sentido amplo, a própria vida do narrador e, portanto, a história deverá ser de autoria exclusiva de quem a narra.

Cabe, portanto, ao pesquisador elaborar uma interpretação, por meio de modelos de análise, que conduzam a uma apresentação pormenorizada reveladora dos fatos, até mesmo os fatos tangenciais. Desta análise resultará um texto coerente com a vida do narrador, portador de uma identidade biográfica, construída ao longo de sua vida, em contexto social.

Método documentário: um modelo para uma construção praxeológica

Utilizamos nesta investigação o modelo de método documentário. O seu criador, Bonsack (2011, p. 36) o caracteriza como um “[...] praxeológico, não apenas porque visa a reconstrução da práxis dos pesquisados, mas também porque se aplica à práxis dos pesquisadores e observadores”. Visa, pois, a validação da reconstrução das estruturas de orientação do indivíduo, considerando a existência do nível proposicional e o performativo das ações cotidianas (BONSACK, 2011).

Abordamos os conceitos deste recurso, o qual Weller e Otte (2014, p. 328) o descrevem como um mecanismo de “interpretação dos diferentes níveis de sentido” da narrativa. É constituído de três fases, a saber: *interpretação formulada de entrevistas narrativas; interpretação refletida de entrevistas narrativas; e análise comparativa e construção de tipos*. Abaixo, essas fases serão exploradas de maneira mais profunda usando como aporte teórico os escritos de Weller e Otte (2014) sobre este procedimento metodológico.

Weller e Otte (2014, p. 328) dizem que “a interpretação formulada busca reconstruir o sentido imanente” da narrativa. É o que o entrevistador compreende de forma imediata à entrevista. Nesta fase, o investigador deverá identificar os tópicos ou temas discutidos na história contada; analisar os elementos que compõem a narração central; analisar os trechos em que o narrador discorreu sobre o tema usando linguagens metafóricas e/ou emotivas; analisar os elementos da entrevista em que o autor discute temas relevantes para a pesquisa. O investigador deve atentar-se para, nesta etapa, não traçar comparações entre os sujeitos ou contextos da narrativa, como, também, não utilizar o conhecimento que possui sobre o grupo ou o meio pesquisado para categorizar as falas. Em resumo, esta etapa é destinada à “tradução” do texto do narrador para a “língua” do pesquisador, bem como para a organização estrutural da história.

Na segunda fase do método documentário procedemos à interpretação refletida da entrevista narrativa, etapa destinada a analisar a estrutura da narrativa. Weller e Otte (2014), ancorando-se em Schültze (2013), dizem que esta análise deve distinguir segmentos narrativos, descritivos, argumentativos e avaliativos. Nos segmentos narrativos há uma cronologia, contendo início, meio e fim, dos fatos ou experiências relatadas. Os segmentos descritivos caracterizam-se pelo detalhamento de “ações recorrentes ou de fatos estabelecidos”. Os segmentos argumentativos são uma espécie de “exposição de motivos” do narrador, contendo as suas justificativas para os fatos narrados. Os segmentos avaliativos são, em essência, a análise do narrador sobre si ou outra pessoa. Na fase da interpretação refletida é importante, também, atentar-se ao sentido semântico construído pelo entrevistador ao narrar a sua história.

Na terceira fase, com base em Bonsack (2011), buscamos construir tipos praxeológicos - que buscam pelas estruturas da *praxis* dos atores no campo de pesquisa, por suas estruturas de orientação. Neste sentido, os agrupamos por temas que sintetizaram as narrativas e as representações docentes sobre o currículo integrado. Os nomes dos participantes foram

alterados por pseudônimos retirados de personagens da *Ilíada*⁸ (Homero) Com o objetivo de garantir-lhes o anonimato Assim, os títulos desenvolvidos foram: o currículo (des) integrado: Helena; o currículo das “caixinhas”: Cassandra; por um currículo retraduzido: Heitor; Integração curricular e os “ovos de serpente”. Este arranjo nos foi útil para comparar e orientar as narrativas dos diferentes entrevistados, apresentando regularidades, semelhanças e diferenças dos seus segmentos textuais. Abaixo, apresentamos um detalhamento da presente pesquisa, considerando a abordagem qualitativa orientada pela entrevista narrativa e ancorada no método documentário de Ralf Bonsack.

Detalhamento da pesquisa: sujeitos, contexto e história

Considerando que na entrevista narrativa o universo da pesquisa não necessita de amostragens em termos quantitativos, bastando, apenas, a representatividade da história de vida de um sujeito para a construção de tipo praxeológico, optamos, nesta pesquisa, por retratar as histórias de vida de 04 docentes - 02 licenciados e 02 bacharéis – que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG em regência nos cursos de ensino médio integrados de Mecânica e de Automação Industrial do Campus Valparaíso-GO. Acreditamos que tal representatividade compreendeu de forma satisfatória a diversidade docente em aspectos como trajetórias de vida, experiências em sala de aula e visões acerca do currículo vigente para esta etapa de ensino. Além disso, nos permitiu explorar os contrapontos entre as práticas dos profissionais formados em cursos de bacharelados e os professores licenciados.

A escolha do Campus Valparaíso como o local da pesquisa se deu em razão da brevidade de funcionamento desta unidade da Rede Federal. Localizada na Região entorno do Distrito Federal, recebeu autorização de funcionamento em 2015, a partir da expedição da Portaria nº 27 do MEC, de 27 de janeiro de 2015. Antes disso, porém, já havia iniciado as suas atividades acadêmicas em setembro de 2014, com a primeira turma de EJA em Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio. A comunidade elegeu o eixo da indústria como o seu ramo de atuação e, em 2015, começou a ofertar mais 03 (cursos) cursos: Técnico integrado em Mecânica, Técnico Integrado em Eletrotécnica, Licenciatura em Matemática. Grande parte dos docentes a serem pesquisados foram iniciados na docência ao mesmo tempo em que o campus

⁸ A *Ilíada* é um dos dois principais poemas épicos da Grécia Antiga, de autoria atribuída ao poeta Homero, que narra os acontecimentos decorridos no período de 51 dias durante o décimo e último ano da Guerra de Troia.

iniciou suas atividades. Esta correlação apresenta potencial de enriquecimento das suas narrativas.

A equipe docente daquele Campus é formada por 39 professores, dos quais, 9 são doutores, 21 mestres, 3 especialistas e 6 graduados. Os docentes são assistidos por uma equipe de 29 técnicos distribuídos entre as mais diversas especialidades – técnicos em laboratórios, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, jornalista e assistentes administrativos. Também, contam com uma estrutura de laboratórios, biblioteca, salas climatizadas, quadra poliesportiva, restaurante entre outras coisas.

Percursos da entrevista narrativa

Na entrevista narrativa identificamos as estruturas processuais elementares dos cursos de vida dos 04 (quatro) professores que ministram aulas no ensino médio integrado do *Campus Valparaíso*. Para isto, foi fundamental a reconstrução de suas histórias de vida em um percurso que compreende toda a trajetória escolar/acadêmica/profissional.

O roteiro da entrevista (Apêndice 1) seguiu uma estruturação compreendida entre três partes, com início, meio e fim. Na parte inicial procedemos à acolhida do professor, com os esclarecimentos sobre os objetivos e contextos da pesquisa. Ainda no início, formulamos uma pergunta orientada para o fio temático da trajetória de vida do narrador até o período da docência.

Na segunda fase, prosseguimos às narrativas tangenciais fragmentadas do fio temático. Esta consistiu em uma retomada a questões suprimidas por alguma razão na narrativa, mas, pertinentes ao fio condutor da história. Buscamos nesta fase explorar um caráter mais elucidativo de fatos e situações não esclarecidas em fases anteriores.

A parte final consistiu no incentivo à descrição abstrata das situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetiram. Em outras palavras, buscamos o encontro/reencontro do narrador com as teorizações sobre si. Uma instigação para a autorreflexão do professor sobre sua trajetória de vida.

Análise das entrevistas a partir do método documentário

A análise das entrevistas foi utilizada com ênfase no método praxeológico de Bonsack (2011) e objetivou a reconstrução das estruturas de orientação do docente, tendo em vista a existência dos níveis proposicional e o performático, na narrativa. Para isto, foram considerados

os diferentes níveis de interpretação de sentido (WELLER & OTTE, 2014), a saber, interpretação formulada; interpretação refletida; análise comparativa e construção de tipos praxeológicos.

Na primeira fase, chamada de interpretação formulada, foi necessário identificar os temas/tópicos discutidos na história contada, separando o núcleo central da narrativa dos outros temas. Nesta etapa o objetivo era identificar o estilo de narrar do professor, os elementos que compunham a narrativa central, os trechos em que ele discorreu valendo-se de linguagens metafóricas e/ou emotivas, e os elementos relevantes para a pesquisa. Alguns cuidados nesta fase foram tomados para que as comparações não fossem traçadas entre os sujeitos ou mesmo entre a narrativa e os seus contextos. De igual modo, evitamos explorar os conhecimentos prévios do ambiente em que o docente atuava para criar-se categorias, as quais, incorreriam em grande risco de serem pseudo-categorias.

Depois disso, ocorreu a interpretação refletida. Nesta etapa, o objetivo foi distinguir os segmentos da entrevista em narrativos (cronologia dos acontecimentos), descritivos (detalhamento das ações/fatos), argumentativos (justificativas para os fatos narrados) e avaliativos (análise do narrador sobre si). Também, foi objeto de nossa atenção o sentido das palavras/frases utilizadas pelo autor enquanto narra e dava sentido à sua história. Buscamos nesta fase desenvolver um “diálogo” com autores de referência sobre as representações docentes.

Por último, foram reconstruídas as estruturas curriculares presentes nas representações dos professores. Nesta fase, o objetivo foi verificar as estruturas de orientação (BONSACK, 2011) docente em um contexto orientado a partir de suas falas. A partir desta análise, tais informações subsidiaram o desenvolvimento de uma síntese das narrativas, apresentando as suas semelhanças, diferenças e regularidades. Segue no quadro 1 (abaixo) a síntese desta pesquisa:

QUADRO 2 – SÍNTESE DA PROPOSTA DE PESQUISA

Problema Como os docentes de EBTT do IFG – Campus Valparaíso - representam o currículo prescrito para o ensino médio integrado?	Objetivo Geral Compreender como os docentes de EBTT do IFG – Campus Valparaíso - representam o currículo no ensino médio integrado.
Questão 1 Quais são (foram) os conceitos de currículos construídos ao longo do tempo na Rede de Educação Profissional e Tecnológica?	Objetivo específico 1 Conceituar o currículo e situá-lo no contexto do ensino médio integrado da EPT em seus diferentes tempos históricos.
Questão 2	Objetivo específico 2

<p>Como os docentes interpretam constroem o conceito de currículo dos cursos de ensino médio integrado do IFG, Campus Valparaiso?</p>	<p>Desvelar os conceitos de currículo construídos pelos docentes dos cursos de ensino médio integrado do IFG, Campus Valparaíso.</p>
<p>Pressuposto As representações docentes acerca do currículo são construídas ao longo de suas vidas escolares e estas contribuem para situa-los no currículo integrado, ora enxergando-o como ensino propedêutico, ora como profissionalizante. A dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino profissional ainda se apresenta “permeada” na subjetividade dos sujeitos pesquisados.</p>	<p>Sujeitos 4 (quatro) Professores (preferencialmente dois docentes das áreas propedêuticas e dois docentes das disciplinas profissionalizantes, em diferentes tempos de docência) de EBTT que ministram aulas nas turmas de ensino médio integrado do IFG, Campus Valparaíso.</p>

CAPÍTULO II - CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

A natureza do currículo é a formação humana. Nele, estão presentes as prescrições dos conhecimentos e dos valores construídos ao longo do tempo em uma determinada comunidade por meio de sua cultura predominante. Ele volta-se para o sujeito da formação como um ser inacabado, inconcluso e, portanto, carente de experiências e vivências as quais o propicie a plenitude da participação na sociedade e a sua inserção nas produções/reproduções materiais e culturais (ARROYO, 2013).

Entretanto, enquanto cultura, ele é uma das culturas possíveis, enquanto concepção de ser humano também é confrontado por tantas outras visões do ser. Sobre o que o sujeito se tornará, de igual modo, há várias visões de quem ele se tornará, e por último, sobre como esse sujeito será formado também será palco de várias concepções diferentes e conflitantes (SILVA, 2010).

Abordaremos neste capítulo sobre o currículo e o seu papel no processo de formação humana. Consideraremos este campo uma arena política cujos interesses de grupos apresentam natureza conflitiva em suas relações com outros grupos. Neste sentido, comentaremos brevemente sobre a sua constituição histórica; sobre o processo de reconhecimento dos sujeitos destinatários da formação; sobre os conhecimentos considerados válidos para prover experiências significativas para o ser em formação; e sobre o papel da experiência na formação do estudante.

Discorreremos sobre esta temática sem a pretensão de apontar um único caminho válido para a construção curricular - isto seria impossível a qualquer um que tratasse do tema. Tão somente, refletiremos sobre a importância de um currículo prover experiências autênticas e significativas para o ser em formação.

Considerações sobre experiência e conhecimento

Segundo o dicionário Aurélio (cfe. 2009) a palavra experiência significa conhecimento, ou aprendizado, obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho. Denota também modo de aprendizado obtido sistematicamente, sendo aprimorado com o passar do tempo.

O conceito acima implica a existência de uma transferência sistemática e assistemática de um saber acumulado pela humanidade e transmitido aos mais jovens por meio da cultura. O

aprendizado dependeria da prática e da vivência do ser humano com os mais velhos e com os objetos para se solidificarem enquanto experiência. A história humana dependeria desta relação dialética entre o novo e o velho.

Pelo diálogo entre “o novo e o velho”, de acordo com Benjamin (1987, p. 114), “[...] a experiência sempre fora comunicada aos jovens, de forma concisa com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em história”. Havia, na observação do autor, a presença de uma tradição oral em que os mais velhos transmitiam aos mais novos as suas histórias e vivências as quais alimentavam os sonhos e o imaginário do infante e do juvenil. Era uma geração pré-guerra que, segundo o autor, “[...] ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos” (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Entretanto, com o advento da primeira guerra mundial (1914), essa geração sonhadora viu-se abandonada, sem-teto, numa paisagem diferente de tudo o que havia sido narrado pelos anciãos, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras. Os combatentes retornavam mudos dos campos de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis. Porque, “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Benjamin (1987) lembra que com o advento da guerra emergia uma nova forma de miséria como um monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. Os esforços de batalha revelaram uma nova e horrenda faceta humana na qual os valores culturais tomavam de assalto a experiência humana. A miséria representava assim uma perda de experiências transmissíveis (BENJAMIN, 1987). Antes disso, porém, evidencia o sequestro de sua dimensão histórica – condição sem a qual não há humanidade (MARX & ENGELS, 1987).

Se por um lado a experiência evidenciava a barbaridade humana pelo domínio da técnica sobre a natureza, por outro, tal constatação abriria as portas para a reconstrução de um “novo bárbaro”. Sobre isto, Benjamin defendia que, embora as ações da experiência estivessem (e estejam) em baixa, isso não seria tão estranho como aparentava ser. Emergiria daí um conceito novo e positivo de barbárie em que “[...] a pobreza de experiência impeliria o bárbaro a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco (BENJAMIN, 1987) ”.

Esses novos construtores, de acordo com Benjamin (1987, p. 116) abandonaram o ideário do homem tradicional ornamentado pelos valores e as honrarias do passado para “[...] dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época”. Buscavam novos valores, novas experiências e mobilizaram a luta para o trabalho a

serviço da transformação da realidade. Precisaram reinventar-se de novo e com poucos recursos. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia “[...] se preparam, se necessário, para sobreviver à cultura (BENJAMIN, 1987, p. 116)”.

Marx & Engels, no livro *Ideologia Alemã*, subordinaram o princípio da história humana à existência da organicidade dos homens enquanto seres vivos e sua relação basilar com a natureza. Neste sentido, a história se faz necessariamente “[...] a partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história (Marx & Engels, 1987, p. 24). A ação humana obedece a uma premissa materialista em que a sua atividade produtiva rege a sua própria existência e o seu processo formativo. “Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (ibid. p. 25).

De acordo com Marx (2013), nas sociedades cuja divisão do trabalho obedece à lógica capitalista o processo produtivo é configurado em torno de classes sociais distintas: a classe dominante detém o poder pois possui, de forma privada, o capital, os meios e os modos de produção. A classe trabalhadora, por deter apenas a força física como mercadoria de troca, se vê em uma relação de exploração diante da classe dominante. O seu trabalho, uma vez apartado do seu sentido orgânico, converte-se em um processo de alienação que aos poucos reduz o trabalhador a uma mera “peça da maquinaria” do processo produtivo.

A separação dos indivíduos entre os que detém os controles dos meios de produção e os que apenas tem a força bruta como um bem desencadeou uma antinomia que causou o divorciou entre o fazer e o pensar, o lazer e o labor, o trabalho e o emprego, a teoria e a prática, a filosofia e a ciência. Os empregados, absortos em suas tarefas, ignoram as capacidades do “ouvir o canto das sereias”⁹. É que lhe fecharam os ouvidos e os ordenaram a remar. Ao patrão, o ócio é a dádiva que lhe permite “amarrar-se ao barco” e deleitar-se na “melodia delirante” que o desatina a reduzir o empregado à ferramenta e a natureza ao espólio. Os sentidos humanos jazem asfixiados pelo fascínio irrefletido da técnica (ADORNO & HORKHEIMER, 1995).

Neste sentido, a “pobreza da experiência humana” não seria apenas o fruto de uma ruptura com a tradição oral no processo de transmissão de conhecimento (BENJAMIN, 1987). Esta seria somente uma das causas de um processo de perda da dimensão humana causada pela divisão do trabalho (MARX & ENGELS, 1987). Seus efeitos reverberaram na sociedade dividindo os homens entre uma minoria que se deleita no exercício do pensar e uma grande

⁹ Adorno e Horkheimer, cfe., p.18, 1987.

maioria que sobre os ombros repousam o dever de executar tarefas cada vez mais dissociadas da experiência humana (ADORNO & HORKHEIMER, 1995).

O processo de transmissão do saber universal produzido pela humanidade durante o curso de sua história aos jovens seria, pois, uma forma de proporcionar experiências autênticas as novas gerações. O currículo converteu-se em um mecanismo complexo no qual o conhecimento foi/é dado/negado às gerações futuras. Abaixo discorreremos sobre sua origem, seus conceitos assumidos historicamente e os seus propósitos no processo formativo.

Origens, conceitos e propósitos do currículo

A consolidação do currículo no campo educacional assumiu características de uma “tradição inventada” (HOBSBAWN, 1984), à medida que foi se convertendo em um conjunto de práticas governadas por regras abertamente ou tacitamente aceitas, que buscava inculcar certos valores e normas de comportamento, evocando uma continuidade com o passado (GOODSON, 1995).

A sua raiz etimológica provém da palavra latina *scurrere* que significa corrida, curso, refere-se à carreira, um percurso a ser realizado. Na Roma Antiga currículo era sinônimo de *cursus honorum* – expressão latina para *curso honorífico* ou *caminho das honras* – o qual designava o percurso sequencial dos cursos de magistraturas romanas oferecidas aos aspirantes a cargos políticos, a carreiras de magistraturas e a de postos militares (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Sacristán (2013, p. 17) afirma que “[...] em sua origem, o currículo significava território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir”. Configurava-se em uma ordenação rígida de disciplinas que vinculavam a escola, o professor e o aluno a uma prática didática que se desenvolvia durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013).

A configuração do currículo em disciplinas deveu-se em parte a popularização, no século XVI, das teorias de João Calvino (1509 - 1564), em países como Suíça, Escócia e Holanda. À medida que os seus seguidores alcançaram ascendência política e teológica inseriram em suas comunidades ideias e princípios morais rígidos, os quais valorizavam o trabalho e a acumulação de bens como virtudes morais dos “cristãos eleitos”. Aos poucos, o currículo foi absorvendo as características do calvinismo e estabelecendo uma relação homóloga com a disciplina (GOODSON, 1995).

O crescente processo de industrialização e urbanização, aliado às necessidades de formação de massas influenciou o currículo convertendo-o em um campo profissional especializado de estudos que vinculava o seu sentido à organização e método. Nos Estados Unidos, por exemplo, a burocracia estatal se encarregou de prover uma educação em larga escala que se atentasse à manutenção de uma identidade nacional frente às sucessivas ondas de imigração (SILVA, 1999).

A organização dos diferentes conteúdos em disciplinas e a ordenação destas em uma ação didática formativa do indivíduo constituíram-se em uma espécie de “partitura” que buscava produzir um encadeamento de conteúdos e práticas organizadas em um sistema escolar. Converteu-se em uma “invenção unificadora” que, de um lado, uniformizava a escolha do que seria ensinado e, de outro, modelava e limitava a atuação docente. Do mesmo modo, buscava delimitar e organizar os estudantes em grupamentos definidos por faixa-etária e classes (SACRISTÁN, 2013).

O currículo tradicional: uma resposta às necessidades de escolarização em massa

No início do Século XX, no fervor da ascensão industrial estadunidense, o currículo começou a se transformar em um instrumento de escolarização em massa. Neste período, Franklin Bobbit desenvolveu sua obra *The Curriculum* (1918) em que buscava a construção de um modelo curricular baseado em um método chamado por ele de “científico”. Entretanto a sua cientificidade era, na verdade, advinda de uma inspiração nos princípios de Administração Científica de Taylor (1911), os quais enfatizavam a racionalização do trabalho, dividindo, cuidadosamente, os trabalhadores em suas funções superespecializadas, com o objetivo de aumentar a eficiência produtiva, sobretudo, em seu nível operacional. O currículo na visão de Bobbit poderia

[...] ser definido de duas maneiras: é toda a gama de experiências, tanto indiretas quanto dirigidas, preocupadas em desdobrar as habilidades do indivíduo; ou é a série de experiências de treinamento conscientemente dirigidos que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desenvolvimento (BOBBIT, 1918, p.43).

Bobbit buscava em sua visão sobre o currículo dar contornos à escolarização de massa ajustando o funcionamento do sistema educacional aos “tempos e movimentos” da indústria ou de uma empresa qualquer. Deveria, portanto, ser capaz de planejar, executar e mensurar os objetivos pretendidos no processo escolar de forma racional. Estes voltavam-se ao desenvolvimento de habilidades e competências das ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 1999).

Nesta vertente tradicional do currículo o processo educativo estaria a serviço da homogeneização da formação para atender às necessidades crescentes de mão-de-obra. Bobbit acreditava que os treinamentos conscientes dirigidos à educação vocacional de homens e mulheres de diferentes classes sociais favoreceriam ao bem-estar humano geral. Pois contribuiria para o desenvolvimento da “consciência do grande grupo”, no qual aumentaria no indivíduo o seu senso de pertencimento social e econômico a uma comunidade (APPLE, 2008, p. 109).

Antes mesmo de Bobbit desenvolver sua teoria curricular Dewey (1902), em sua obra *the child and the curriculum*, concebia o currículo como um meio de prover experiências significativas às crianças. Para ele, a experiência era fundamental para o processo educacional, uma vez que, por intermédio dela, o estudante desenvolveria um autoconhecimento autêntico (DEWEY, 1902).

O currículo da chamada “nova educação” propunha a organização dos espaços e tempos escolares com base nos interesses da criança. Considerava-se, nesta visão, o estudante dotado de certos direitos de determinar o que deseja aprender. A orientação para o processo de ensino-aprendizagem adotaria o ponto de vista psicológico no qual se observava o crescimento real da criança. Notava-se os passos dados pelas crianças – tanto os incertos e os tortuosos, quanto os eficientes e os bem-sucedidos. Em outras palavras, o caminho deveria ser mais importante que o destino.

O currículo seria para Dewey um mapa logicamente formulado e organizado de uma ciência ou ramo de aprendizagem e estudo. A sua importância está no seu potencial organizativo do conhecimento acumulado, além de conferir coerência, robustez e rapidez ao processo de ensino-aprendizagem.

O mapa, um resumo, uma visão organizada e ordenada de experiências anteriores, serve como um guia para a experiência futura; dá direção; facilita o controle; economiza esforço, evita o perambular inútil e aponta os caminhos que conduzem mais rapidamente e, certamente, a um resultado desejado (DEWEY, 1902, p. 20, ¹⁰tradução nossa).

O currículo, entendido por Dewey, como uma forma racional de organizar as experiências em conteúdos disciplinares não substituiria a jornada real do aluno em seu processo de aprendizagem. Esta deveria ser marcada pela existência de “experiências individuais”. O currículo, longe de ser prescritivo, representaria os conhecimentos acumulados,

¹⁰ The map, a summary, an arranged and orderly view of previous experiences, serves as a guide to future experience; it gives direction; it facilitates control; it economizes effort, preventing useless wandering, and pointing out the paths which lead most quickly and most certainly to a desired result.

deixados como pegadas de uma caminhada que a humanidade fez e faz rumo ao progresso e não se confundiria com as experiências contidas nele, apenas as representaria (DEWEY, 1902, p. 21).

Silva (1999) lembra que embora a visão curricular de Dewey trouxesse uma preocupação acerca da formação democrática, as suas ideias não foram recepcionadas no campo do currículo. Em seu lugar, o campo de estudo recepcionava o cientificismo de Bobbit (1918) alinhando a formação ao funcionamento da economia. Neste sentido, os esforços seriam direcionados ao mapeamento das habilidades necessárias para o desenvolvimento das diversas ocupações da vida adulta. O “mapa” curricular seria desenhado de acordo com o processo de aprendizagem que atendessem a este critério.

Em 1949 as ideias de Bobbit ganharam consolidação definitiva na teoria de Ralph Tyler. Ele desenvolveu uma *Rationaly* que serviria de “guia para as escolas, os professores e os especialistas em educação desenvolverem seus próprios currículos (TYLER, 1965, p. 5)”. O currículo para ele deveria ser organizado em torno da ideia de organização e desenvolvimento e passaria a ser entendido essencialmente como “[...] uma questão técnica”. (SILVA, 1999, p. 204).

Tyler entendia a educação como “[...] um processo de mudar os padrões de comportamento das pessoas (TYLER, 1965, p. 5). Assim, a escola deveria estudar os próprios alunos, com base em suas relações parentais e comunitárias, para identificar as suas lacunas de habilidades e aptidões. Após esta investigação, seria desenvolvido um programa de estudos que levasse em conta as ideias, as atitudes e os interesses da criança, que objetivasse a desenvolver padrões de comportamento socialmente significativos para o aluno e para a sociedade.

Os objetivos educacionais seriam construídos em concordância com os interesses dos alunos. Entretanto, deveriam estar de acordo com as concepções filosóficas, sociológicas e psicológicas dos professores e dos demais profissionais da escola. Sugestões de conteúdos que fossem inconsistentes com os valores professados pela escola não deveriam ser incluídos no currículo. Neste sentido, exemplifica Tyler.

Se a escola acredita que sua função primordial é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, ela enfatizará enfaticamente a obediência às autoridades presentes, a lealdade às formas e tradições presentes, habilidades em levar adiante as técnicas atuais de vida; enquanto que, se enfatizar a função revolucionária da escola, estará mais preocupada com a análise crítica, a capacidade de enfrentar novos problemas, independência e autodireção, liberdade e autodisciplina (TYLER, 1965, p. 36).

Seguindo a abordagem psicológica de Thorndike (1874 - 1949) – em que o aprendizado consistia em construir conexões entre estímulos específicos e respostas específicas – Tyler propunha que a “experiência de aprendizagem” ocorreria através das experiências que o aluno

poderia ter; isto é, através das suas reações ao ambiente em que ele estava inserido. Por isso acreditava que

[...] em geral, se alguém teve experiências satisfatórias em uma conexão particular, ele desenvolve uma atitude favorável a algum conteúdo ou aspecto dessa experiência, enquanto se ele teve um efeito insatisfatório da experiência, sua atitude pode se tornar antagonista (TYLER, 1965, p. 75).

Uma instrução efetiva deveria, pois, produzir experiências de aprendizagens em contextos em que o professor direcionaria o processo obedecendo aos princípios de continuidade, de sequência e de integração dos conteúdos. O sucesso (ou o fracasso) da aprendizagem estaria ligado direta ou indiretamente aos fatores motivacionais dos próprios alunos e/ou à escolha (in)adequada das estratégias de ensino adotadas pelos professores. A avaliação tornar-se-ia, então, um processo para descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, como desenvolvidas e organizadas, estariam realmente produzindo os resultados desejados (TYLER, 1965).

Na *Tyler Rationale* o currículo proponha características amplamente adaptáveis a qualquer contexto social e escolar. Entretanto, as visões curriculares caracterizadas até então (sobretudo no contexto estadunidense) como instrumentais, técnicas e neutras, passariam a ser contestadas por pesquisadores advindos de uma nova sociologia (APPLE, 2008; YOUNG, 1971; GIROUX, 1981; PINAR, 1978), os quais rejeitavam o empirismo e o comportamentalismo presentes na ciência social norte americana. Inaugurava-se, no início da década de 1970, uma nova fase de tentativas de reconceitualização do currículo.

Um movimento de reconceitualização, diversos reconceitualistas: novas abordagens no estudo do currículo

Pinar (1978) foi um dos pesquisadores que iniciaram, em 1973 na Universidade de Rochester (EUA), o movimento nomeado de reconceitualização do currículo. Este grupo aspirava criticar e transformar as estruturas profundas, as quais, sob os termos esvaziados de “aprendizado” e “educação” transformavam a escola em centros de instrução onde os jovens eram “treinados para executar tarefas socialmente necessárias e benéficas”. O campo do currículo subsumido sob o *ethos* do “cientificismo”, relegava irrefletida ênfase na eficiência, na produção e na melhoria produzindo escolas nacionais no estilo fabril, de acordo com a ordem econômica capitalista (PINAR, 1978, p. 97).

O termo *reconceitualização* foi usado (ibid., p. 98) - para além da crítica das práticas vigentes até aquele momento -, com o intuito de (1) identificar a essência do currículo; (2)

assumir a tarefa de delinear uma aspiração coletiva para o campo (tentativa de superar os estudos teóricos fragmentados e individualizados); e (3) buscar a emancipação do currículo como um autêntico e independente campo de pesquisa (as fontes tradicionais de estudo – marxismo, existencialismo, fenomenologia e psicanálise – deveriam servir de “*insights*” para o desenvolvimento de uma identidade curricular própria, mais completa, independente e sensível às questões do presente).

Entretanto, o desafio teórico da reconceitualização mostrou-se, na prática, ser uma aspiração utópica. O próprio Pinar (1978) notou uma diferença sensível entre os termos reconceitualização e reconceitualistas (em que pese a noção crucial de que todos os reconceitualistas utilizavam a tradição como fonte de reconceitualização). O primeiro denotava um sentido que congregava uma tentativa de se dar um novo sentido para o campo curricular, até aquele momento entendido como artefato descontextualizado da compreensão da natureza e da cultura como mediadora do conhecimento. O último representava os pesquisadores de perspectivas teóricas diferentes (sobretudo marxismo e fenomenologia) entre si e suas reservas conceituais divergentes acerca da formação humana.

Pinar (1978) argumentou que as abordagens baseadas em apenas uma perspectiva teórica traria respostas limitadas e, portanto, não dariam conta da complexidade do currículo enquanto disciplina autônoma. Embora o trabalho dos fenomenologistas pudessem contribuir para a formulação de sua perspectiva, era “absolutamente fiel a tradição de investigar o fenômeno em si e, por estar fundamentado em sua própria perspectiva, se submeteria ao crivo de exame crítico coletivo da própria abordagem (PINAR, 1978, p. 99) ”.

Por outro lado, entre os neomarxistas, uma tradução rígida e automática de questões educacionais na linguagem da luta de classes e da superestrutura econômica garantiria apenas uma facilidade linguística, mas tenderia a perder de vista fenômenos mais particulares do currículo. Assim, ambas abordagens precisariam estabelecer uma “relação dialética” entre a experiência pré-conceitual e a reconstrução da experiência individual e social em contextos de classe. Neste sentido, qualquer questão do campo do currículo deveria ser examinada de acordo com seu potencial emancipatório-opressivo (PINAR, 1978, p. 99).

Não obstante empreendessem-se esforços de consenso entre as teorias, divergências significativas as distanciava. Moreira e Silva (2002) resumiram o impasse da seguinte forma:

[...] para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 15).

Embora a reconceitualização não tenha avançado em termos de um consenso acerca do currículo, contribuiu significativamente para o seu enriquecimento, ao suscitar novas perspectivas de investigação vinculadas ao campo da Sociologia. Notadamente, emerge daí o desenvolvimento da teoria crítica de currículo sobre a qual encontram-se os esforços de teóricos como Michael Apple nos Estados Unidos e Michael Young na Inglaterra.

O currículo na teoria crítica: para além dos enfoques tecnocráticos

Em sua obra *Ideologia e Currículo*, Apple (2008), seguindo a tradição do pensamento marxista, faz uma análise do currículo a partir das relações entre a dominação econômica e a dominação cultural. Para ele, para se compreender o currículo é necessário, primeiro entender os mecanismos de produção econômico-cultural que “naturalizam” as posições de poder e de dominação na sociedade e definem, em grande parte, os rumos das políticas educacionais.

A ideologia - o cimento que busca a hegemonia e a solidificação das posições de poder – configura-se em três bases complexas: a legitimação, entendida como a justificação da ação de grupo e sua aceitação social; o conflito de poder, o qual se materializa na luta política (em sentido amplo e restrito) para se obter a autoridade e os recursos do Estado; e um estilo especial de argumentação em que a retórica é sistematicamente empregada com o fim de reforçar a solidariedade e os acordos, bem como, persuadir, mobilizar e converter posições divergentes (APPLE, 2008).

A reprodução cultural apresenta outro aspecto da dominação de classe, à medida que ganha a primazia de “cultura oficial” do Estado em detrimento da cultura da classe trabalhadora. Neste sentido, ocorre uma estreita relação “entre o capital cultural e o capital econômico (ibid., p. 71)”. Estes fatores conjugados estabelecem os princípios organizativos e lógicos os quais arquitetam uma ordem social desigual e estabelecem a estratificação do conhecimento. Às escolas fica a incumbência de conferir “[...] legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (ibid. p. 104). Ao recriar, pelo menos parcialmente, as hierarquias sociais e econômicas da sociedade, em um processo auto professado neutro de seleção e instrução, as instituições de ensino consolidam as “conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado/negado aos alunos (ibid., p. 43)”.

Neste sentido, Apple defende olhar a escola para além de “[...] um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (ibid., p. 76). Emerge daí a necessidade de se ter uma visão relacional, capaz de perceber como a escola seleciona, organiza e reproduz um

conhecimento particular e distintivo das classes dominantes “consagrados” à manutenção das posições de poder.

Em abordagem semelhante a Apple (2008), Young (1971) dedicou-se, em uma perspectiva sociológica, à consideração dos pressupostos subjacentes a seleção e a organização do conhecimento contido nos currículos. Propôs que o conhecimento – e o acesso a ele –, em um crescente processo de diferenciação, é estratificado, definido, ensinado e disponibilizado de acordo com as posições de poder de cada classe.

Deriva deste entendimento a definição de “conhecimento de alto valor”, o qual receberá tal *status* na criação de estabelecimentos formais de ensino preparados a “transmiti-lo” a membros de grupos seletos da sociedade. “O conhecimento altamente valorizado fica consagrado na academia ou na escola e fornece um padrão contra o qual todo o resto que é conhecido é comparado” (YOUNG, 1971, p. 31).

O conhecimento de alto valor contribui para a distinção entre o conteúdo que é considerado válido e o que não é digno de integrar o currículo. De igual modo, serve para legitimar uma rígida hierarquia entre professor e professor, entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Ele carrega em si a ideia implícita sobre o que a educação ‘é’, o que os professores ‘são’ e o que os alunos ‘deverão se tornar’ (YOUNG, 1971).

Os conhecimentos socialmente valorizados¹¹ são frutos de uma construção sócio histórica impulsionada e legitimada por quem detém posições de poder. Tal evolução culminou em uma cultura altamente escolarizada e letrada, a qual “traz consigo uma individualização crescente”. O currículo, além de considerar válido “apenas aquilo que pode ser avaliado objetivamente”, enfatiza a escrita em oposição à apresentação oral, valoriza o individualismo e busca a abstração do conhecimento. Assim, tende a estruturar e a compartimentalizar disciplinas sem considerar o conhecimento do aprendiz. Caracteriza-se, outrossim, pela sua “não-relação” com a vida cotidiana e a experiência comum (YOUNG, 1971).

Os conhecimentos socialmente valorizados se desenvolvem sobre bases filosóficas e ideológicas as quais concedem inteligibilidade ao currículo. Tais bases se estruturam em políticas educacionais que buscam materializar a formação humana com propósitos bem definidos. Por exemplo, em uma sociedade cuja ideologia dominante é a liberal/conservadora o poder se concentra em uma pequena parcela da população da nobreza. O currículo, neste sentido, deverá prescrever um ensino não-vocacional – com ênfase nos “bons costumes” e no “homem educado”. Por outro lado, se a ideologia prevalecente é a da burguesia o poder se

¹¹ Em 2007 o autor atualizou o termo para “conhecimento poderoso” (cf. YOUNG, 2007). Entretanto, manteve o seu sentido original (<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>).

concentra em classes de comerciantes e profissionais. Como consequência, a formação visará o acesso à vocações e cursos profissionais de renome e de ingresso em posições de poder e controle dos meios do Estado (YOUNG, 1971, p. 28).

Quadro 3 - Bases filosóficas e ideológicas das políticas educacionais.

Ideologia	Posição Social	Políticas educacionais
Liberal/conservadora	Aristocracia/pequena nobreza	Ensino não-vocacional – o homem “educado”, com ênfase no caráter.
Burguesa	Comerciantes e classes profissionais	Formação para as nobres vocações e cursos profissionais de renome. Educação como acesso a posições desejadas.
Democrática	Reformadores radicais	Expansionistas – “educação para todos”.
Popular/proletariados	Classes trabalhadoras/grupos subordinados	Relevância, escolha, participação do aluno.

Bases filosóficas e ideológicas das políticas educacionais (YOUNG, 1971, p. 28).

Sobre as políticas educacionais da contemporaneidade Apple (2008) empreendeu, do nosso ponto de vista, uma análise profícua do movimento que luta pelo controle da agenda educacional com propostas de “restauração conservadora” ou “modernização conservadora”. É, segundo ele, formado por uma aliança que exerce liderança política nas reformas educacionais e que “[...] visa cada vez mais redefinir para que serve a educação e como nela devemos proceder, tanto no que diz respeito às práticas quanto no que diz respeito às políticas adotadas” (APPLE, 2008, p. 242).

Embora tal coalizão apresente conflitos e contradições internas, ainda assim, tem sido eficaz em suas ações. É formada por três grandes grupos. O primeiro – neoliberal – é composto por modernizadores econômicos que visam a centralidade da política educacional na economia, vinculando a formação escolar ao trabalho remunerado. Os neoconservadores compõem o segundo grupo e, embora concordem com a ênfase dada pelos neoliberais à economia, seu objetivo é a restauração cultural nas escolas da tradição de um currículo construído sob os valores ocidentais. O terceiro grupo – chamado de populistas autoritários – é formado por fundamentalistas cristãos e evangélicos os quais evocam a autoridade da bíblia para o ensino nas escolas. Desejam um retorno a uma pedagogia tradicional que reforce a autoridade e o controle de pais e professores sobre os alunos (APPLE, 2008).

Do disposto no Quadro nº 3 (YOUNG, 1971), bem como da análise acima feita por Apple (2008), emergem dois pontos importantes para o entendimento do currículo na arena política: O primeiro é a constatação de que cada classe social é regida por uma ideologia própria capaz de orientar ações em busca de legitimação, justificação e controle dos recursos do Estado

(APPLE, 2008). O segundo é a observação de que na agenda da política educacional, estes mecanismos de controle atuam para congregar e sintetizar questões complexas e por vezes ocultas na arena educacional, determinantes para se definir: o que se conta como conhecimento válido na escola; a quem pertence estes saberes (YOUNG, 1971); e a qual classe se destinará a maior “fatia” deste saber (BERNSTEIN, 1990).

A consolidação do currículo como uma política pública

O currículo é fruto de um entrecruzamento de diversas práticas envoltas em decisões políticas, administrativas, pedagógicas e de controle as quais englobam conflitos subjacentes escamoteados pelos seus enfoques tecnocráticos (desenvolvidos, sobretudo por BOBBIT, 1918 E; TYLER, 1965). Emergem desta dimensão conflitiva os interesses corporativos, políticos, religiosos, de identidade, culturais etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 29). Abaixo, enfocaremos a dimensão do currículo enquanto uma política pública, o seu potencial revelador dos grupos de interesse e os mecanismos pelos quais ele se move dentro do Estado.

De acordo com Muller & Surel (2002) conceituar política pública é uma tarefa que exige, em primeiro lugar, o entendimento da palavra “política”. Ela apresenta caráter polissêmico e, portanto, é necessário recorrer à língua inglesa para elucidar tal conceito. Em inglês, “política pode abrigar três significados. Primeiro, pode designar a esfera da política (*polity*), espaço de distinção entre o mundo da política e a sociedade civil; segundo, traduz-se em atividade política (*politics*), – debates, discursos, disputas, mobilização; terceiro, refere-se à ação pública (*policy*) – “processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública” (MULLER & SUREL, 2002).

A partir dessa diferenciação de sentidos, podemos avançar na conceituação de política pública. Embora as três dimensões – *polity*, *politics* e *policy*¹² – sejam “entrelaçadas e se influenciam mutuamente” (FREY, 2000) é na *policy* que os conteúdos concretos, isto é, a configuração dos programas políticos, os problemas técnicos das decisões políticas ganham vida. Dessa forma, *policies* são o Estado em ação, em movimento. Segundo Frey (2000), na *policy analysis* as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados.

¹² Tradução (<https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/politics>) - *Polity*: forma de governo, organização política; *Politics*: política; *Policy*: política.

A política pública é, portanto, uma confluência de *polity*, *politcs* e *policy*. Porém, é na *policy analysis* que ela ganha um sentido mais real. Na tentativa de construção de um conceito de política pública tomaremos emprestado de Saraiva (2006) a sua síntese que afirma ser a política pública

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que influenciam na decisão (SARAIVA, 2006, p. 28).

Observamos na citação acima que, de acordo com Saraiva (2006) o conceito de política pública está relacionado diretamente à inclusão e à justiça social. Obedecendo a este princípio, os fluxos decisórios são orientados a manter certo equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios para modificar uma realidade de desigualdade social. Nas palavras do autor o elemento orientador geral das ações que compõem determinada política é “[...] a consolidação da democracia, a justiça social, a manutenção do poder e a felicidade das pessoas” (SARAIVA, 2006, p. 29). A gênese da política pública obedeceria, pois, a um ciclo composto por agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação. A política pública seria orientada por um princípio de promoção da igualdade social e obedeceria a um ciclo racional de caráter universalista.

A abordagem cíclica corresponde à abordagem sequencial. Nela, as políticas públicas são separadas em uma sequência de ações que, segundo Muller & Surel (2002) correspondem ao mesmo tempo a uma descrição da realidade e à criação de um tipo ideal de ação pública. Dito de outra maneira, é como se cada etapa correspondesse a um tipo de charada de caçatouso, em que os atores participantes do processo político fossem construindo os contornos de uma política pública. Apesar de oferecer um quadro ordenado da complexidade das ações que constituem uma política pública, a abordagem sequencial apresenta, a nosso ver, riscos de o administrador não “enxergar” nesse processo os conflitos de interesses inerentes à luta de classes.

Muller & Surel (2002), valendo-se da teoria marxista, afirmam que a aparição das classes sociais e suas lutas constantes explicam a gênese e a evolução do Estado. Tal afirmação evidencia o papel do Estado, a saber, servir de instrumento da classe dominante. Nesta perspectiva, as políticas públicas, embora tragam em seus documentos norteadores e reguladores, bem como em seus métodos de abordagens, o fim de alcançar o bem de todos, na

prática, as reduções das desigualdades quase sempre são inexpressivas a ponto de mudar a realidade social das classes oprimidas.

Esta dinâmica nem sempre é facilmente observável, em função da teoria generalizante que imprime um sentido universal para a política pública. Nela, ignora-se, em grande parte, os seus sujeitos demandantes. Santomé (2011) observou tal omissão no que ele chamou de “currículo de turistas” em que o enfoque é a generalização dos sujeitos e suas culturas. Neste sentido, são comuns no processo formativo as abordagens trivializadas de hábitos, práticas e costumes de determinada população.

Na política pública, em lugar do seu reconhecimento está a rotulação “grupos de pressão” ou “grupos de interesse” que, não obstante descreva os diversos grupos invisibilizados pelo estado na elaboração de políticas públicas, é insuficiente para identificar a sua gênese social e o grau de exclusão a que foram submetidos (SANTOMÉ, 2011).

O currículo como política apresenta-se como uma “invenção segregadora” em pelo menos três aspectos: no processo de escolha dos conteúdos, o qual privilegia-se conhecimentos, costumes e valores de uma cultura dominante em detrimento de saberes acumulados por outras culturas (APPLE, 2008); na distribuição desigual destes conteúdos aos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem, em sala de aula (BERNSTEIN, 1990); e na criação de tipos curriculares específicos para a formação humanística dos membros das classes dominantes em contraposição aos currículos empobrecidos voltados para qualificação profissional, destinado aos filhos dos trabalhadores (ARROYO, 2013).

Ocorre que o próprio conceito de política pública guarda uma íntima relação com justiça social (SARAIVA, 2006). A partir da tomada de consciência de que a equidade prometida não se concretiza para alguns grupos excluídos (por questões de raça, classe e gênero) o currículo amplia os sentidos de território em disputa (ARROYO, 2011). Se antes, os antagonismos de classe demarcavam os espaços de luta pelo controle de significação do currículo, agora, a luta é para a admissão da dimensão do seu fracasso em prover uma “única via” para a aquisição do conhecimento. Por esta razão, abre espaços para novas lutas assentadas em princípios que ultrapassam até mesmo os limites de classe (LOPES, 2008).

O currículo integrado nos institutos federais: contextos, práticas e caminhos

Como vimos acima, o currículo representa uma elaboração histórica desenvolvida em torno da experiência comunicada às gerações seguintes por meio de mecanismos elaborados de sistematização dos saberes e das culturas acumuladas pela humanidade (SILVA, 1999).

As disciplinas, frutos de uma “tradição inventada” (HOBSBAWN, 1984), concederam princípios organizativos e valorativos dos saberes ensinados nas escolas. Com o avanço do conhecimento científico as disciplinas converteram-se em campos autônomos do saber, diferindo-se uma das outras como conhecimentos de alto e de baixo valor. As fronteiras entre as disciplinas se acentuavam acompanhando o grau de especialização do profissional nas carreiras de prestígio social. Os processos formativos evidenciavam assim uma fragmentação dos saberes, concedendo experiências desiguais aos sujeitos nas escolas entre alguns “predestinados” ao sucesso e a muitos outros desprovidos de alto “status” social e, portanto, fadados ao “conhecimento de baixo valor” em um sistema desigual de ensino (BERNSTEIN, 1971; YOUNG, 1971).

Os novos estudos na área do currículo voltaram suas atenções às suas células – as disciplinas – lançando sobre elas novos questionamentos acerca dos saberes cristalizados em estruturas rígidas e impermeáveis entre si. A principal crítica que se fazia dizia respeito à abordagem disciplinar que fragmentava o conhecimento. Novas propostas apontavam para as necessidades de reconfigurações nos currículos, que fossem capazes de proporcionar permeabilidade e reconstrução dos saberes entre os diversos campos, além de difundir o anseio por uma formação humana contextualizada, histórica e significativa aos sujeitos (GOODSON, 1995).

A seguir, trataremos do currículo integrado e as temáticas derivadas dele, a saber, integração curricular e interdisciplinaridade. Inicialmente descreveremos brevemente o seu propósito (SANTOMÉ, 1998). Em seguida, aprofundaremos o seu conceito associado a “teoria de fronteira” para investigações no campo e para proposições de reconfigurações curriculares (BERNSTEIN, 1971). Apresentaremos também uma proposta de organização de um currículo integrado em eixos-estruturantes e em transversalidades (BORGES, 2014); por último, analisaremos as prescrições legais para a integração curricular nos institutos federais e os seus desdobramentos por meio das ações desenvolvidas sob o signo de “projetos integradores”.

Aproximações ao conceito e a aplicabilidade do currículo integrado

A essência do currículo implica a ideia de uma cultura organizada. Isto é, de formação específica, composta a partir da identificação dos sujeitos a que se deseja formar, dos objetivos

de aprendizagens, dos conteúdos e das suas formas de transmissão. Este conjunto de fatores configura códigos variados que dão materialidade pedagógica à prática docente. Neste sentido, os códigos concretizam tipos diferentes de currículos capazes de moldar, em última instância, a própria profissionalidade do professor, pois afetam muito diretamente o seu trabalho (SACRISTÁN, 2013). Abaixo abordaremos nuances do currículo e suas aproximações com os códigos integrados.

O currículo integrado representa um esforço rumo a uma nova proposta de compreensão e de produção global do conhecimento. Busca promover uma perspectiva relacional por meio da interdisciplinaridade de campos de conhecimentos consagrados nos currículos escolares. Concebê-lo pressupõe o entendimento de que as disciplinas escolares - embora não sejam “corpos eternos e imutáveis” - representam uma maneira de organizar e delimitar o conhecimento consolidado de um campo científico próprio. Neste sentido, a integração busca uma aproximação entre as fronteiras estabelecidas nas disciplinas, reduzindo, assim, as distâncias entre saberes globais e locais (SANTOMÉ, 1998).

Os estudos sobre o currículo integrado desenvolvidos por Bernstein (1971), seguindo uma vertente sociológica, assumem um caráter de teoria de fronteira em pelo menos dois aspectos: (1) a constatação da existência de “constelações” curriculares. O currículo - entendido como uma unidade organizativa do conhecimento - abarcaria várias possibilidades de configuração, variando quanto a classificação e o enquadramento dos conteúdos (abordaremos adiante), bem como o grau de especialização da formação a ser empreendida (BERNSTEIN, 1971, p. 49). (2) o estabelecimento de princípios gerais para formulações no campo do currículo capazes de abrir caminhos e possibilidades para pesquisadores investigarem questões acerca da organização do pensamento, do saber e da transmissão do conhecimento em todas as suas formas escolarizadas conhecidas até então (BERNSTEIN, 1971, pp. 60-65).

Para Bernstein (1971, p. 47) o conhecimento educacional é entendido como um “[...] importante regulador da estrutura da experiência”. E como tal, se comunica por meio de três sistemas de mensagens que validam, reproduzem e referendam os saberes considerados dignos de transmissão. O “currículo”, a “pedagogia” (entendida aqui como didática) e a “avaliação” formam, assim, a tríade inseparável que molda o código de conhecimento educacional.

A forma que este código assume “[...] depende de princípios sociais que regulamentam a classificação e o enquadramento do conhecimento tornado público nas instituições” (BERNSTEIN, 1971, p. 47). Deste ponto de partida o seu esforço é, pois, demonstrar teoricamente que os códigos educacionais fornecem excelentes oportunidades para o estudo dos mecanismos pelos quais a experiência é dada de forma distinta.

A *classificação* do conteúdo curricular recebe uma gradação de força capaz de fazer distinguir algumas características específicas da formação que se deseja empreender.

Onde a classificação é forte desenha-se drasticamente os limites entre o conhecimento de diferentes conteúdos, preserva-se uma forte manutenção de fronteiras e cria-se um forte senso de associação em uma determinada classe e, portanto, uma identidade específica. Onde a classificação é fraca, há redução do isolamento entre os conteúdos e os seus limites são fracos ou borrados (BERNSTEIN, 1971. p. 49).

O *enquadramento* “vigia” a fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido na relação didática. Onde o enquadramento é forte, existe um limite acentuado na definição do conteúdo válido. Como consequência, reduz-se o poder do professor e do aluno sobre o que, quando e como o conhecimento é transmitido. Aumenta, desse modo, o poder do professor na relação didática. Onde o enquadramento é fraco, há um limite desfocado, entre o que pode e não pode ser transmitido. Neste sentido, apresenta maior potencial de liberdade no processo de escolha de temáticas a serem discutidas na aula (BERNSTEIN, 1971).

A *classificação* e o *enquadramento* são considerados forças de fronteira em que a primeira se refere aos limites de “diálogo” dos conteúdos disciplinares entre si, enquanto a segunda tem a ver com os graus de interferência que professores e estudantes terão sobre a escolha de temas e dos conteúdos a serem implementados na formação. Por ambas serem unidades de forças, as interações entre os seus diferentes graus não gerariam apenas dois tipos de currículos, ao contrário, emergiria daí dois tipos de códigos capazes de materializar inúmeros tipos de currículo. Os códigos de coleção e os códigos integrados apresentariam, por conseguinte, um universo de possibilidades de currículos (BERNSTEIN, 1971).

Os *códigos de coleção*, importante categoria desenvolvida pelo autor, têm suas bases fundadas em disciplinas, dentro de um ordenamento hierárquico de tempo, relevância de conteúdo e autoridade do professor. O conhecimento é transmitido em um contexto em que o professor tem o controle máximo ou vigilância sobre o que, em que ritmo e em que medida se aprende. Pode proporcionar àqueles que tem bons desempenhos, ordem, identidade e compromisso. Aos alunos que não conseguem apropriar-se da “linguagem” do professor e da disciplina o ensino pode torna-se sem sentido. Caracteriza-se pelo forte isolamento entre o conhecimento educacional 'puro' e 'aplicado' (BERNSTEIN, 1971).

Os *códigos integrados*, para Bernstein (1971), provocam uma mudança de fechamento em direção a abertura de conteúdo, de forte para classificação marcadamente reduzida. Os vários conteúdos são subordinados a algumas ideias que reduzem o seu isolamento um do outro. Neste sentido, reduz a autoridade do conteúdo separado, e isso tem implicações para as estruturas de autoridade. As relações tendem a ser mais horizontais entre professores e

professores e entre professores e alunos. Em resumo, há uma mudança no equilíbrio de poder, na relação pedagógica entre professor e o que é ensinado.

Os *códigos de coleção* e os *códigos integrados*, segundo o autor, originam dois tipos de currículo: *currículos de coleção* e *currículo integrado*. Como característica geral, os primeiros tendem a organizar os vários conteúdos bem isolados uns dos outros (fronteiras claramente delimitadas) e estão em uma relação fechada entre si. Neste caso, o aluno tem que assimilar um grupo de conteúdo específico para satisfazer alguns critérios de avaliação (um perfil ideal de formação). Nos currículos integrados, há um isolamento reduzido entre os conteúdos. Estes, por sua vez, estão em uma relação aberta entre si. Isto significa que os vários conteúdos não seguem os próprios caminhos separados. Ao contrário, orientam-se em direção à pluralidade de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (BERNSTEIN, 1971).

A teoria de Bernstein (1971) contribuiu para o entendimento da amplitude das configurações curriculares, à medida que sua análise possibilitou, em sentido amplo, o acolhimento de diferentes modelos e desenhos. Entretanto, como observa Young (2011, p. 611), o processo de adoção de um determinado tipo curricular precisa considerar que “[...] as escolhas curriculares [são] maneiras alternativas de se promover o desenvolvimento intelectual dos jovens”. Dito de outra maneira, a primazia do processo de formulação curricular seria o compromisso com um processo sólido de formação da juventude.

Young (2011, p. 614) defende que “[...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores”. Para cada escola o processo de *recontextualização do currículo* (cf. BARNETT, 2006) ocorre de forma singular, pois apoia-se no conhecimento profissional dos professores. Neste sentido, autor defende um currículo centrado em disciplinas.

As disciplinas assumem duas características básicas para Young (2011, p. 616): em primeiro lugar, são encadeamentos de “[...] conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e indistintamente entre si”. Em segundo lugar, são compostas por comunidades de especialistas com histórias e tradições distintas, os quais, “[...] se ligam uns aos outros [...] produzindo novos conhecimentos”. Assim, quando os alunos adquirem conhecimento de determinada disciplina, de certa forma, está ingressando nesta “comunidade de especialistas”. As disciplinas, portanto, apresentam três papéis fundamentais no currículo:

O primeiro é um papel curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais

para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão (YOUNG, 2011, p. 617).

Ao reconhecer a importância da disciplina para o currículo o autor propõe que as fronteiras disciplinares sejam vigiadas e “atravessadas” pelos próprios professores em circunstâncias que extrapolem os seus campos de saber. Por exemplo, da abordagem de determinado conteúdo o professor percebeu que algumas questões não podem ser respondidas adequadamente no conhecimento de sua disciplina. Este é um caso em que o profissional deveria buscar “atravessar” a fronteira de sua disciplina em direção a outras áreas de especialização em busca de resolução (YOUNG, 2011).

Partilhamos da visão do autor de que as disciplinas devem ocupar a centralidade do currículo. Acreditamos que nesta configuração ele apresenta um grau de objetividade e torna-se o instrumento confiável para o processo de “engajamento” que permita ao estudante o acesso ao “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2011, p. 620). A partir de tal entendimento identificamos uma proposta de configuração curricular que busca manter a centralidade da disciplina sem, contudo, perder a dimensão da integração.

Inspirada na “teoria de fronteira” de Bernstein, Borges (2014, p. 1182), em uma defesa de currículos integrados, desenvolveu um desenho fundamentado “[...] no pensamento e na ação coletiva que contempla espaços disciplinares e não disciplinares, obrigatórios e optativos, com equidade, preservando, sobretudo, a identidade do sujeito [...]”. Tal concepção denota o entendimento de que o currículo, longe de diminuir ou limitar as experiências individuais, ao contrário, maximiza esta potencialidade por meio de suas estruturas organizativas, tornando-se “[...] a espinha dorsal do processo formativo (ibid., p. 1192) ” do estudante. Assim, sua organização se corporifica em *eixos-estruturantes* e em *transversalidades*.

O eixo-estruturante – a base organizativa dos componentes curriculares - se configura como um princípio orientador que dá “sustentação” e vivacidade ao currículo. É, por assim dizer, o coração pulsante, “[...] irradiador e alimentador que possibilita a exequibilidade da formação que se quer empreender [...]” (ibid., p. 1192). Em largo sentido, confere confiança e estabilidade a um campo disciplinar específico, além de demarcar uma identidade de uma profissão legitimada socialmente (BORGES, 2014).

Por sua vez, a transversalidade refere-se à permeabilidade do conhecimento entre “[...] campos disciplinares ou espaços curriculares de diferentes naturezas [...] (ibid., 1196) ”. Possui natureza “associativa” e, portanto, “complementar aos demais componentes curriculares”. É uma instância auxiliar e colaborativa (requer ação conjunta da comunidade escolar) em que os

conteúdos, de caráter não-disciplinares, “[...] figuram como acréscimo a algo anteriormente dado” (BORGES, 2014, p. 1196), perpassando várias disciplinas ao mesmo tempo.

Das discussões acima acerca do currículo integrado alguns pontos sintetizam este conceito. As proposições de integração surgem a partir de uma tentativa de se conceber um processo mais global de aquisição de conhecimento (SANTOMÉ, 1999). Entretanto, uma abordagem mais profunda revelou que os currículos podem assumir várias configurações possíveis a partir da classificação e do enquadramento dos conhecimentos a serem desenvolvidos (BERNSTEIN, 1971). E, a depender do arranjo que um determinado currículo possa assumir, isto afeta as próprias noções de profissisonalidade docente (SACRISTÁN, 2013).

Deste entendimento resulta a conclusão de que um currículo estruturado em disciplinas não perderia seu potencial integrador, outrossim, permitiria, ao docente fortalecer o seu processo identitário com o seu campo disciplinar e, ao mesmo tempo, integrar transversalmente no currículo as temáticas relevantes à construção de uma formação global dos sujeitos (BORGES, 2014). A seguir, veremos como esta temática tem sido apropriada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Práticas integradoras nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais são incumbidos pela Lei nº11.892/08, Art. 7º de ofertar “prioritariamente” cursos de nível médio/técnico na “forma integrada” para concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. Em 2018, ofertou, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha¹³, um total de 2.235(dois mil, duzentos e 35) cursos, contabilizando 305.864(trezentos e cinco mil, oitocentos e sessenta e quatro) alunos inscritos nesta modalidade.

A formação integrada encontra sua base legal na Resolução Nº 6/2012/CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Dentre os princípios norteadores presentes nesta resolução encontram se (Art. 6):

¹³ <https://www.plataformanilopecanha.org>

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular (os grifos são nossos).

Os princípios acima guardam relação direta com os ideais marxistas para a educação tecnológica. Esta foi pensada inicialmente por Gramsci (1982, p. 121), que concebeu uma “escola unitária ou de formação humanista”, a qual “[...] deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, [...] à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. Manacorda (2010) assim resumiu os anseios desta proposta:

“[...] exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano (MANACORDA, 2010, p. 101) ”.

No aporte teórico e na prescrição legal acima observamos uma tentativa de se criar uma identidade para a formação técnica cuja “formação integral do estudante” se orienta para indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Outrossim, representa uma oposição ao que Manacorda (2010, p. 101) chamou de “[...]critério burguês de pluriprofissionalidade” o qual representaria uma espécie de fragmentação da formação integral em várias qualificações técnicas.

A partir do ideal de formação integral, o currículo integrado assenta-se sobre três eixos: trabalho, ciência e cultura. No primeiro, o trabalho - entendido como um princípio educativo - vincula a relação educação e trabalho ao processo de formação humana, tanto em espaços escolares quanto não escolares (SAVIANI, 2006). Configura-se, pois, como uma relação simbiótica do homem com a Natureza como um meio de produzir a sua vida material, cultural, simbólica e de sociabilidade (CIAVATTA, 2008).

O segundo eixo do currículo integrado – a ciência – representa a gama de “[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história [...]”. Este sentido congrega, pois, um saber sistematizado pela humanidade como fruto de esforços de se compreender e transformar a própria natureza, além de contribuir no processo constante de construção/reconstrução do conhecimento. A Cultura - o terceiro eixo do currículo integrado

da EPT - representa as diferentes formas de criação da sociedade e se materializa em um bem intrínseco à produção da própria vida humana (RAMOS, 2010).

Se por um lado a tríade – Trabalho, Ciência e Cultura – orienta teoricamente o currículo integrado, por outro lado, sua materialidade legal se corporifica por eixos tecnológicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos¹⁴, o qual, funciona como uma espécie de guia unificado que busca orientar a política de oferta nacional, além de conferir densidade e identidade tecnológica a Educação Profissional. Outrossim, almeja dar suporte à definição curricular, organizando os cursos por itinerários formativos (MACHADO, 2010).

A terceira edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) foi atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28 de novembro de 2014. O documento contém as denominações dos cursos, em treze eixos tecnológicos; respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo (BRASIL, 2014).

A abertura de cursos técnicos integrados na Rede alinha-se, portanto, ao eixo tecnológico escolhido pela unidade de ensino, o qual definirá o itinerário formativo do estudante. Dentro do eixo será possível definir os cursos de verticalização para as fases seguintes (superiores tecnológicos). O CNCT possibilita uma configuração articulada entre a formação técnica de nível médio e a formação tecnológica de nível superior.

O desenho curricular dos cursos integrados abarca princípios teóricos e legais os quais prescrevem algumas ações no seu processo de execução: orientação para um trabalho interdisciplinar; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; articulação com o desenvolvimento socioeconômico ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos sócio produtivos e suas demandas locais; indissociabilidade entre educação e prática social; reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes (BRASIL, 2014).

¹⁴ A proposta de organização da educação profissional por eixos tecnológicos tem o Decreto nº 5.773/2006 para o nível superior. Em junho de 2008, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/08, referente à instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Tais ações são orientadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Nela, indica-se a materialização da integração mediante a adoção de uma variedade de estratégias de formas de organização das áreas que compõem o núcleo comum (disciplinas propedêuticas) e o núcleo específico do curso (disciplinas profissionalizantes).

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

Algumas iniciativas de integração curricular estão sendo implementadas atualmente nos Institutos Federais. Em sua maioria, adotam a metodologia nomeada de “projetos integradores” e, embora algumas ações apresentem matrizes teóricas eficientistas do currículo por competências, recontextualizando o seu potencial crítico (LOPES, p. 148, 2008), ainda assim, os projetos potencializam a interação entre a escola e a realidade local em que está inserida, além de incentivar a ação docente “baseada na lógica do questionamento” (PACHECO, 2003, p. 198).

No IFPA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará) o projeto integrador¹⁵ “[...] refere-se à atividade curricular que tem como objetivo desenvolver as competências que os discentes estão adquirindo ao longo do período letivo”. São destinadas 60 (sessenta) horas semestrais para o desenvolvimento de atividades correlatas à área técnica de futura atuação do aluno. Os estudantes são divididos em grupos de até cinco pessoas e atuam em projetos sugeridos por eles próprios, pelos coordenadores ou pelos professores (estes últimos são responsáveis pela orientação e o acompanhamento das atividades). Ao final as horas são integralizadas no histórico escolar do estudante.

No IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) o projeto integrador é entendido como uma disciplina¹⁶ que norteia pesquisas abertas sobre os temas que articulam as competências desenvolvidas nas demais disciplinas das diferentes fases modulares do currículo. Nela, objetiva-se integrar os conhecimentos das áreas específicas e a prática organizacional, “[...] promovendo o desenvolvimento de competências, [...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho [...]”.

Pansera-de-Araújo, Hames e Kemp (2013) analisaram o desenvolvimento de um projeto integrador no Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio do IFF (Instituto

¹⁵ Modelo de projeto integrador - <http://obidos.ifpa.edu.br/orientacoes-projeto-integrador-tec-florestas/file>

¹⁶ http://portal.ifba.edu.br/santo_amaro/ensino/pdf/eja/PlanodeDisciplinaProjetoIntegradorI.pdf/view

Federal Farroupilha) – Campus Santo Augusto. O projeto envolveu professores das áreas técnicas e das áreas comuns e contou com a participação de trinta estudantes de uma mesma turma, divididos em grupos de cinco alunos.

Sob a responsabilidade de um professor da área técnica os estudantes desenvolveram um tema relacionado à formação que integrava as disciplinas do curso e contribuía para “[...] promover a capacidade dos sujeitos de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho profissional”. Embora as entrevistas com os participantes do projeto tenham evidenciado discordâncias acerca da efetividade da metodologia, mesmo assim, concluíram que a iniciativa possibilitou a integração dos conjuntos de atividades e contribuiu para a redução da fragmentação curricular (PANSERA-DE-ARAÚJO, HAMES E KEMP, 2013, p. 2).

Outras experiências envolvem metodologia de projetos por temas geradores comuns a mais de um curso (CRUZ et al., 2015); unidades curriculares integradoras, moldadas pela lógica das competências (EVANGELISTA, 2012); projetos integradores com foco em iniciação científica (BRASIL, 2017); projetos com ênfase em atividades práticas, seguindo uma metodologia baseada na resolução de problemas (RIBAS NETO; FIORIN; DEQUIDIOMEDES, 2016).

As experiências desenvolvidas nos institutos federais, como se denota dos exemplos acima, apresentam propostas bem diferentes e, em alguns aspectos, conflitantes entre si. Algumas privilegiam a criação de uma disciplina para integrar as demais, outras adotam temas geradores que permeiam os módulos do currículo. Há ainda o entendimento de execução de projetos integradores como estratégias de iniciação em pesquisa. Embora em suas justificativas predominem as tentativas de redução do isolamento disciplinar, as práticas se apresentam, em muitos casos, como uma espécie de repetição da mesma lógica que se intenta reconceituar.

Outro ponto observado é que, embora nos dispositivos legais e regimentais os princípios da integração curricular se mostrem exequíveis ao processo de ensino-aprendizagem, ocorre, na representação docente o entendimento de que o dia-a-dia escolar “cristaliza” certas rotinas tradicionais e burocráticas que distanciam a prescrição da ação curricular.

Ao refletirmos sobre as iniciativas apresentadas acima, retomamos Borges (2014, p. 1196) para considerar que as tentativas de integração que se fundam em currículos de bases estruturadas, mas que desconsideram a “natureza associativa” da transversalidade apresentam riscos de se desenvolverem sem as bases estruturantes das disciplinas e, portanto, carecem, em alguma medida, de “sustentação” capaz de suportar os objetivos da formação a que se pretende.

No capítulo seguinte, adentraremos um pouco mais ao tema da integração curricular apresentando as visões/considerações de quatro docentes de carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica acerca de suas experiências e vivências com o ensino médio integrado. As narrativas docentes.

CAPÍTULO III - IDENTIDADES DOCENTES E SUAS NARRATIVAS/REPRESENTAÇÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

Nas narrativas, as quais apresentaremos abaixo, enfocamos os recortes das vivências escolares dos professores com o objetivo de desvendar as suas relações com as representações sobre o ensino médio. Entendemos os docentes como os sujeitos da materialização “dos discursos e das representações” e, neste sentido, acreditamos que as suas formas de enxergar o currículo tornam-nas “*produtos*” das suas próprias culturas vivenciadas (PAVAN, 2013).

Uma estratégia singular do currículo em que os professores entrevistados atuam é, atualmente, a prática integrada. Nela, propõe-se “[...] a integração da teoria com a prática e a articulação com os organismos sociais, incluindo a interação com as situações reais do trabalho (BRASIL, 2014, p. 15)”. Para isto, o currículo adotou a construção de projetos de extensão e de projetos didáticos integradores como metodologias indicadas para a prática integrada.

No presente capítulo retratamos as trajetórias de vida de quatro docentes do IFG atuantes no ensino médio integrado. Todos os entrevistados, em fases distintas nas suas carreiras, e com formações em nível de doutorado, revelaram experiências marcantes que permitem a eles apresentarem uma visão mais sistêmica das idiosincrasias desta modalidade de ensino.

A primeira, uma engenheira que se apaixonou pela docência na educação básica. A segunda, uma geógrafa que se guia pelo desejo de integrar o ser humano ao conhecimento emancipatório. O terceiro, um engenheiro mecânico que atua como um “tradutor” da linguagem técnica de sua disciplina ao entendimento de seus alunos. E por último, um professor de filosofia que quase se tornou um padre e hoje acredita na educação como instrumento de transformação social.

As entrevistas se direcionaram a três fases distintas das histórias de vida dos professores, a saber: suas vivências na época do ensino médio, o contexto da formação em nível superior e, suas atuações docentes culminando com a realidade do ensino médio integrado no IFG. No desenrolar das narrativas, aos poucos, foram se desvelando as suas visões acerca do currículo, bem como dos limites e das possibilidades para uma integração curricular.

A escrita das entrevistas obedeceu a um estilo dialógico no qual a primazia foi a narrativa docente em si, mediada por considerações nossas. Para proteger a identidade dos entrevistados os seus nomes foram trocados. No capítulo anterior a discussão acerca do currículo integrado foi capturada da literatura referencial. Neste capítulo, optamos por trazer algumas citações de autores que retratam a temática curricular, bem como trechos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados (PPCs), à medida que as falas dos entrevistados fizeram

emergir algum tema relacionado ao currículo. Entretanto, não buscamos dar uma interpretação nossa às visões dos autores. Tão somente, tentamos colocar em perspectiva algumas teorias apresentadas direta ou indiretamente pelos sujeitos da pesquisa.

O currículo (des) integrado – Helena

Estudando em uma escola secundária particular, na década de 1990, Helena conviveu com a pressão de manter o prestígio daquela instituição em uma tradição de aprovação em cursos disputados da Universidade Federal de Minas Gerais. O currículo escolar era construído e modelado com o foco conteudista, de modo a garantir ao aluno a sequência de estudos no ensino superior.

Chamou-lhe a atenção, naquele período, a atuação docente daquela escola. Os professores atuavam como uma espécie de canalizadores e direcionadores das carreiras futuras dos estudantes com base em seus desempenhos em determinadas disciplinas. Helena relembra que tal estratégia configurava-se mais como uma forma de garantir uma meta de ingressos na universidade pública e, menos, um acompanhamento das realizações profissionais de seus estudantes.

Em seu caso, ela sonhava em se formar no curso de engenharia. Entretanto, apresentava desempenho considerado insatisfatório para ingressar em cursos da área de exatas. O “diagnóstico” emitido por alguns de seus professores sentenciava-lhe a negação de seu sonho. Indicaram-lhes que se preparasse para prestar vestibular na área de humanas. Ela decidiu perseguir o sonho de tornar-se engenheira elétrica e relembra que

Foi uma transformação muito grande. E aí eu tive crítica dos meus professores, falando que eu não conseguiria [...] que curso de exatas é fácil entrar, mas difícil sair. Aí eu fui fazer o vestibular no INATEL [Instituto Nacional de Telecomunicações]. Então, eu fui duramente criticada porque eu não quis fazer da UFMG. Passei, e, sou muito feliz com a área que eu escolhi.

A recusa de seus professores em aceitar a opção da Helena pelo curso de engenharia elétrica talvez estivesse em um contexto mais amplo do que o da simples racionalização dos esforços, com o fim de obter-se um número elevado de estudantes da instituição aprovados no vestibular. Com efeito, uma das tarefas primordiais do educador é “[...] ajudar os alunos a se introduzirem em uma comunidade de conhecimentos e de capacidades [...]”, como bem afirma Stenhouse (1984, p. 31).

Por sua vez, a escola configura-se como relevante “distribuidora de conhecimentos”. E como tal, “utiliza-se de um importante filtro na interpretação da cultura acadêmica” (ACOSTA,

2013). Neste sentido escola, professores e alunos estão envolvidos em uma conjuntura social muito mais ampla, a qual interfere direta e indiretamente na forma como o conhecimento é distribuído em sala de aula.

Ao ingressar no curso de Engenharia Elétrica, Helena abriu mão de cursar jornalismo – a carreira modelada por parte dos seus professores e da escola em que estudava no ensino médio. Entretanto, pode perceber o efeito da pressão na escolha de carreiras profissionais de outros colegas da escola. Ela relembra que os seus colegas

[...] ficavam tensos em provas, que muitas vezes, não tinham o desempenho que eles gostariam de ter, por conta da pressão [...]. Eles [os colegas] me ensinavam algumas disciplinas, alguns conteúdos, e, na prova ia mal, porque ficavam tensos, nervosos, por causa dessa pressão. E, em mim, não teve muito reflexo, mas afetou muito os meus colegas.

A partir do sexto período no curso de Engenharia Elétrica, Helena começou a ministrar aulas para uma turma de curso técnico, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em seu primeiro dia de aula se deparou com uma turma formada apenas por homens, todos mais velhos do que ela.

Para mim, foi muito desafiador porque, na época, eu estava grávida de seis meses. Foi quando consegui o meu primeiro emprego como professora [...] ministrei aulas para uma turma formada em sua totalidade por homens, todos mais velhos do que eu. [...] foi desafiador, mas foi onde eu me apaixonei pela docência. A partir desta experiência escolhi a docência [...] porque o desafio me encantou.

Finalizado o curso, Helena começou a ministrar aula no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Divinópolis, para estudantes de cursos técnicos e superior em Engenharia Mecatrônica. Depois, foi aprovada em concurso para a UFMG, enquanto estudava mestrado. Foi direcionada a ministrar aula no COLTEC – que é o Colégio Técnico da UFMG e, em seguida, ministrou aulas na Universidade de Itaúna para cursos superiores de engenharia civil, engenharia elétrica, engenharia de produção. Obteve experiências por várias engenharias, trajetória que a fez chegar à rede educacional Pitágoras – Universidade Pitágoras, de Divinópolis onde também trabalhou com cinco engenharias diferentes.

Encantada com a docência Helena apaixonava-se por uma nova carreira, estranha – em certo sentido – ao seu campo de formação. De fato, ela não chegou a exercer a função de engenheira elétrica. Se a vivência como professora revelou o florescer de uma nova identidade profissional, de certa forma prenunciou o crepúsculo de outra. Como bem afirma Huberman (2000, p. 40) “[...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades [...]”. A sua carreira passou a ocupar um “entrelugar” entre a docência e a engenharia.

Vale lembrar que a identidade profissional, segundo Pimenta (2008), se constrói como um processo de significação social que obedece a uma revisão constante das tradições da profissão. Representa, por assim dizer, um processo de aprimoramento histórico do campo. Em sua dimensão social a identidade se estabelece por meio de uma cultura contendo códigos internos aprimorados pela interação social entre os seus membros, e desenvolvidos pelo grupo (SANTOS, 2015). Neste sentido, a construção da identidade profissional apresentaria uma dupla exigência: formação teórica na área e vivência prática no trabalho.

Sentido falta da formação profissional na docência, Helena fez, em seguida, uma complementação pedagógica que lhe concedeu habilitação legal para o exercício da docência na educação básica. A nova formação veio preencher uma lacuna relativa a competência técnica para a atuação em sala de aula. Convém refletir que

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes (SACRISTÁN, 1995, p.74).

Se a profissionalidade docente compreende, por um lado, a identificação pessoal com as funções de professorado e a socialização em uma cultura elaborada no campo do saber. Por outro, exige uma formação profissional capaz de conceder ao professor conhecimento e experiência a serem utilizados em situações reais da sala de aula (SACRISTÁN, 1995).

Retornando à trajetória escolar e profissional da professora Helena, em 2014 ingressou uma unidade do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do país. Na nova realidade, ela aponta um papel diferenciado desta instituição com a formação humana. Segundo ela, o currículo expressa uma visão de um trabalho formativo, cujo principal objetivo é atender aos filhos da classe trabalhadora – pessoas a quem ela afirma “não terem tanta chance de estudar em uma escola de qualidade”. O Projeto Pedagógico do Curso – PPC - em que Helena ministra aulas, objetiva

Promover a formação integral dos sujeitos, por meio da formação básica de nível médio integrada à formação técnica em Automação Industrial, de modo a favorecer a inclusão social e profissional de cidadãos, com autonomia técnico profissional, responsabilidade social e competência ético-política, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (BRASIL, 2014).

No Ensino Médio Integrado em período integral, bem como na Modalidade EJA permitem, nas palavras da professora “trabalhar o processo formativo do indivíduo”. Essa visão está arraigada, como se observa acima, no currículo prescrito para estes cursos. Aqui, percebemos certo alinhamento entre a visão da educadora sobre os objetivos da formação e os

conceitos impressos naquele currículo. Ambos elegem os sujeitos como o centro nuclear do processo. A professora reconhece que

[...] quando o foco é o processo formativo do ser humano, ensina-se ele a pensar, a raciocinar [...] coisas que, quando o processo é numa escola conteudista, não se trabalha esses aspectos. É mais um decoreba. É um “estude sozinho” [...] aquela pressão. Eu acho isso [o processo formativo] muito importante aqui.

Isto permite aos professores e à escola, segundo ela, o “abandono da obsessão pelos índices e resultados de avaliações externas”. E, no entanto, o não direcionamento para os ranques de avaliações nacionais não significa que os resultados sejam ruins, ao contrário, “os alunos têm obtido muito êxito em processos como o ENEM por exemplo”. E isto, afirma a professora, “embora não seja o foco do trabalho, acaba, também, corroborando para o reconhecimento do trabalho”.

Embora Helena entenda que no ensino médio integrado o currículo tem o objetivo de romper com a lógica conteudista, reconhece que a integração curricular ainda se encontra em um horizonte distante da prática docente. Ela afirma

[...] eu não vejo alguns aspectos da integração acontecendo, realmente [...] gostaria que acontecesse mais. A gente tem a integração, mas, muito leve. Não posso dizer que os cursos são realmente integrados, não. Temos vários aspectos nos quais eu acredito que teríamos que melhorar muito para realmente trabalhar a integração.

A razão para isso se deve à falta de um entendimento da equipe docente do que venha a ser a integração

Eu acho que falta isso ainda nos professores, o entendimento do que é a integração. Não tem como você fazer uma coisa, sendo que você não entende, realmente, o que ela é. Então, fica complicado [...] precisa passar por um processo de formação de docente para a integração para que, depois, a gente consiga, realmente, implementá-la.

A falta de formação docente voltada para as práticas integradoras acarreta alguns reflexos negativos, os quais refletem algumas dificuldades aos estudantes. Sobre isto Helena exemplifica uma situação reconhecida por ela como um sintoma do distanciamento entre as disciplinas.

[...] no primeiro ano, tanto da Automação, quanto da Mecânica, nós temos a disciplina de Circuitos Elétricos, e, na Física, você vai ver elas apenas no terceiro ano. É o mesmo conteúdo, só que é mais aprofundado em circuitos elétricos, olhando para Elétrica, do que olhando para a física, do Ensino Médio... o aluno tem que ver de novo, mais tarde, em Física [...] então, poderia fazer uma integração dessas duas disciplinas, o que não ocorre. E acaba que, 18 (dezoito) disciplinas, com 18 (dezoito) provas, poderiam ser reduzidas para melhorar o desempenho do aluno.

Helena enxerga alguns aspectos que precisariam melhorar rumo a práticas integradoras. Em primeiro lugar, aponta a necessidade de uma formação continuada docente em metodologias integradoras. Em segundo lugar, propõe uma alteração formal nos conteúdos por

meio de “integração de disciplinas”, para que se evitem repetições de assuntos, reduzindo, assim, a carga de atividades dos estudantes.

O currículo das “caixinhas” - Cassandra

Em meio a uma profunda crise econômica que afetou o país na década de 1990, Cassandra se viu obrigada a deixar a escola particular e cursar o seu ensino médio em uma escola pública do Rio de Janeiro. O colégio público que frequentou durante este período era reconhecido por ser um centro de elite dentro da rede estadual, diferenciando-se dos demais estabelecimentos de ensino pelos seus professores e, sobretudo, pela localização – Copacabana. Estudar nessa escola lhe oportunizou conviver com as diferenças (estudou com vários colegas com necessidades educacionais especiais em amplo espectro). Também lhe proporcionou uma visão perspectiva das diferenças entre ensino público e ensino privado no Brasil.

Correspondente ao período de sua formação secundária foi o movimento político que pedia o *impeachment* do presidente da república da época – Fernando Collor de Mello. Cassandra envolveu-se ativamente nas discussões políticas daquele contexto e participou ativamente do grêmio estudantil. Esta experiência, em sua avaliação, contribuiu grandemente para a sua formação política.

O colégio tinha destaque em termos de aprovação em vestibular. Era um ensino regular normal, com disciplinas. Nesta época não havia a obrigatoriedade de se cursar disciplinas tais como filosofia e sociologia no ensino médio. Mas os professores de história e de geografia traziam discussões e reflexões da sociologia que contribuía para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos estudantes. Era um currículo voltado para a formação geral, sem apresentar disciplinas práticas ou profissionalizantes. O foco do alunado era a aprovação no vestibular das universidades, pois, sabiam que esta era a única chance de ingressar no nível superior considerando a impossibilidade de se pagar por uma formação em faculdades particulares.

O perfil docente à época contribuiu bastante para transformar uma escola estadual em uma escola de excelência. Os professores se dedicavam muito. Eu trago muito para o meu dia-a-dia as experiências dos meus professores de ensino secundário[...] talvez mais até do que da minha formação profissional na universidade.

Em seu primeiro vestibular Cassandra foi aprovada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ para cursar Geografia. Após a conclusão de seu curso, iniciou a sua vida profissional como professora de Geografia do ensino médio em um Liceu no município de Petrópolis, Rio de Janeiro. Em 2006, foi aprovada em um concurso temporário para ser

professora substituta no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) de Amazonas, ministrando aulas de Geografia para cursos técnicos subsequentes e técnicos integrados ao ensino médio em áreas, tais como, informática, química, mecânica, edificações.

Em 2013 foi aprovada em concurso para ser professora efetiva no IFG. Neste colégio encantou-se com “a possibilidade de o aluno viver a escola”. Em outras palavras, nos cursos integrados do ensino médio em tempo integral “os estudantes passavam muito tempo na escola e, muitas vezes não queriam voltar para suas casas”. Na vivência no campus a professora relata que observa professores

[...] colegas desenvolvendo, por exemplo, atividades esportivas em horários livres com os alunos. Esta demanda é diferente das aulas que eles frequentam formalmente. Eles querem estar pelo esporte, pela disputa, pela competição, ganhar medalhas. Então, acho que este é um exemplo de olhar o processo de formação do ser humano para além daquilo que se pretende ensinar de conteúdo formal. É necessário integrar a arte e o lúdico no cotidiano dos alunos.

A chamada “vivência da escola” denotaria, para além do elevado período de permanência na escola de tempo integral, o envolvimento dos estudantes com as atividades não curriculares desenvolvidas a partir dos seus próprios interesses. A professora reconhece que a cada instante adentram aos espaços escolares exigências formativas que antes não eram atribuídas à escola. Tal realidade inspiraria os professores a integrarem de forma lúdica os conteúdos curriculares ao dia-a-dia dos alunos.

Quanto ao trabalho docente Cassandra percebe que os professores gostam de trabalhar na rede federal porque nela os docentes têm autonomia didática e pedagógica, recebem suportes pedagógicos e administrativos adequados, pelas possibilidades de trocas de conhecimentos entre os pares em contexto político favorável ao diálogo. Entretanto, a forma como o currículo se materializa no processo formativo revela uma sobrecarga de disciplinas que afetam diretamente o rendimento dos estudantes. A carga excessiva de conteúdos

Sobrecarrega os alunos, eles saem daqui cansados, não rendem. Sofrem com uma carga conteudista severa que nos faz refletir se é mesmo necessário tudo isso. O que poderia ser feito para melhorar o diálogo e não sobrecarregar tanto os alunos e os professores. Vejo colegas se martirizando por não conseguirem desenvolver todo o conteúdo exigido do PPC.

O projeto pedagógico de um dos cursos citados pela professora revela uma distribuição de disciplinas estruturadas em três núcleos distintos: comum, diversificado e específico. Todos atendem a uma exigência legal na formação de um profissional técnico de nível médio. No núcleo comum, estão as disciplinas obrigatórias que compõem a base da formação escolar de nível médio, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012. O núcleo específico refere-se ao conjunto das disciplinas obrigatórias da formação profissional

técnica de nível médio, conforme a habilitação do curso e está amparada nas diretrizes constantes da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 e do CNTC (BRASIL, 2014).

O curso está distribuído em três anos, tendo 44 horas/aula semanais. Os alunos deverão cumprir 120 horas de Atividades Complementares e 200 horas de Estágio Supervisionado, totalizando 3722 horas de curso. Nesta configuração, os estudantes necessitam cursar cerca de dezoito disciplinas por ano, sem considerar uma possível reprovação em alguma delas durante este tempo se desejar concluir o curso no prazo previsto (BRASIL, 2014).

A professora Cassandra revela estar muito contente de ministrar aulas na modalidade integrada, entretanto, chama atenção para a necessidade de redefinição da matriz curricular. Porém ao refletir sobre o currículo integrado observa uma divisão tradicional e de certa forma persistente que afeta diretamente o trabalho docente e o aprendizado do estudante. Sobre a sua visão acerca do dia-a-dia do ensino médio integrado ela afirma o seguinte:

Para mim é uma soma só. Eu não vejo integração [...]. São cursos integrais que permitem a eles [os estudantes] viverem a escola. Os alunos entram na escola as 7h30min e só saem daqui as 17h30min e, as vezes ficam até mais que isso. Isto é muito positivo porque eles gostam de estar aqui. [...] entendem a importância da escola para o seu processo formativo. Mas a organização curricular é um somatório de disciplina [...] acho que poderia ir muito além do que temos. A gente faz o pacote das disciplinas propedêuticas e o pacote das disciplinas técnicas. De manhã ocorrem aulas do núcleo comum e a tarde, do núcleo específico.

Cassandra descreve acima a rotina de uma *escola de tempo integral* que ainda não teria conseguido estabelecer em suas práticas o *currículo integrado*. E isto refletiria, de alguma maneira, um processo ainda distante da *formação integral*. É importante destacar que os três termos, embora apresentem-se interconectados entre si, na realidade são conceitos diferentes. Enquanto o primeiro denota ao tempo de permanência dos estudantes na escola (geralmente dois turnos – matutino e vespertino), o segundo, tal qual abordamos no capítulo anterior, trata-se das perspectivas que visam permear os diversos conteúdos das fronteiras disciplinares, rumo à um processo formativo mais global (BERNSTEIN, 1971; BORGES, 2014; SACRISTÁN, 1998). O último refere-se ao compromisso de formação *omnilateral* o qual visa, de acordo com Ciavatta (2008), unir a educação geral com a formação profissional, em uma espécie de imbricação capaz de educar o ser humano em sua totalidade física, mental, político-sócio-cultural e científico-tecnológica.

Sobre a prática docente Cassandra descreve rotinas bem estabelecidas que dificultam o estabelecimento de práticas integradoras. Os tempos na escola são difíceis de conciliar e a forma como o currículo se ajusta às agendas docentes configuram uma espécie de concomitância interna na qual, no turno matutino se ensinam as disciplinas propedêuticas e na parte da tarde

se ensinam as disciplinas profissionalizantes. Dentro de suas possibilidades Cassandra busca “integrar” a sua disciplina com outros campos do saber, mas, reconhece a necessidade de os professores irem “além de suas caixinhas”.

Eu trabalho com uma disciplina que me permite a permeabilidade entre as demais áreas do conhecimento. Mas não poderei fazer por restrições que já se mostram no ajuste da grade horária. [...] o meu tempo na escola é diferente do horário do colega da área técnica, por exemplo. O que nos resta como possibilidade é trabalhar por projetos integradores ou por temáticas específicas que as disciplinas trabalham. Este processo carece de estruturação em sua plenitude, formalizada. Tem que haver a necessidade dos sujeitos [professores] de enxergar que é preciso “ir além das caixinhas”.

O currículo integrado

Continua tendo que abrir e fechar as “caixinhas” das propedêuticas e das profissionalizantes, continua pecando pela sobrecarga conteudista [...] no fundo, todos veem as mazelas deste currículo integrado que não faz integração. Ele apenas “junta dois bloquinhos”.

A pesada carga de conteúdos distribuídos em um número alto de disciplinas, além de impor uma rotina excessivamente desgastante ao estudante, provoca nos professores o sentimento de culpa por não conseguirem desenvolver todos os temas previstos no plano de ensino. A realidade atual

[...] sobrecarrega os alunos[...]. Eles saem daqui cansados, não rendem. Sofrem com uma carga conteudista severa que nos faz refletir se é mesmo necessário tudo isso. O que poderia ser feito para melhorar o diálogo e não sobrecarregar tanto os alunos e os professores. Vejo colegas se martirizando por não conseguirem desenvolver todo o conteúdo exigido do PPC.

Para Cassandra é necessária uma discussão anterior às competências e habilidades que se deseja no currículo. Trata-se de um processo de humanização do estudante. Este consistiria em integrá-lo à escola, aos objetivos da sua formação e conecta-lo aos demais colegas da comunidade escolar.

Sinto muito a falta de um integrado na formação do ser humano [...] de uma discussão da filosofia da educação, do porquê fazer esse ensino direcionado para o mundo do trabalho [...] talvez devêssemos criar uma disciplina do tipo “Sociedade, Ciência e Tecnologia” que já oportunizaria isto [...] mostrar para este aluno que está aqui a relação social entre a formação geral e a formação profissional [...] que estão envoltas em discussões mercadológicas e tecnológicas mais amplas. Uma formação de cunho mais de saúde, esportiva, de artes, de cultura, não necessariamente organizadas em disciplinas (CASSANDRA, 2018).

O curioso é que mesmo sentindo que a cultura disciplinar afete o trabalho docente e assolape de alguma forma o entendimento de trabalho integrado, a professora Cassandra sugere a superação do problema com a criação de uma “disciplina” em que se possa aprofundar discussões sobre o mundo do trabalho. Cabe-nos observar que esta sugestão, embora não represente necessariamente uma proposta equivocada quanto ao mérito a que se propõe, ainda

assim sugere o quão profunda está arraigada a nossa aceitação tácita de uma cultura de divisão curricular em disciplinas.

Borges (2014) sugere uma alternativa para o desenvolvimento de temáticas dentro do currículo: trata-se da transversalidade (discutida no capítulo anterior) – mecanismo que permite a abordagem de determinados assuntos dentro do currículo sem, contudo, compor o seu eixo-estruturante – o qual dá sentido e materialidade às disciplinas. Os temas transversais figurariam nas diferentes disciplinas como coadjuvantes, uma complementação aos limites de fronteiras disciplinares.

A professora entende também que a escola precisa avançar em uma cultura mais democrática.

A escola precisaria construir uma cultura de diálogo entre professor e aluno numa perspectiva democrática, por meio da criação de fóruns de debates para discutir temas que afetam o cotidiano escolar, entre eles, a escolha de temáticas que possam ser incorporadas pelo currículo (CASSANDRA, 2018).

E, embora haja entre alguns colegas a vontade de direcionar as atividades dos *campi* para os cursos de graduação, os cursos concomitantes e para os cursos de extensão em detrimento ao ensino médio integrado, ainda assim, avalia a professora, “vale a pena lutar para manter o ensino integrado na rede”.

Por um currículo retraduzido – Heitor

Filho de religiosos missionários, Heitor morou em vários países em sua infância. Viveu em lugares como o Azerbaijão e a Inglaterra. Sua educação básica foi marcada pela alternância em diferentes escolas e também em *homeschooling* – tipo de ensino domiciliar. Durante o ensino básico, estudou música por treze anos na Escola de Música de Brasília e teve formação em Inglês. Estudou o primeiro ano da etapa a qual atualmente conhecemos como “ensino médio” em escola pública. Porém, a partir do segundo ano, passou a frequentar a uma escola de ensino privado, onde se formou no Ensino Médio em 2005, graças ao recebimento de uma bolsa de estudos. De sua vivência em escola pública, Heitor relembra que

O ensino era fraco, os professores faltavam muito [...]. Nas matérias em que eu mais gostava - “exatas” - os professores não estavam muito interessados em dar aula [...] passavam muitos “trabalhos para casa”, [estratégias] que não proporcionavam o nosso aprendizado. E eu só percebi isso quando fui para a escola particular. Cheguei lá como o melhor aluno de minha escola, mas não conseguia acompanhar o conteúdo ministrado em sala.

Em uma referência ao livro didático, Heitor afirma que na escola pública este material era pouco utilizado, ao passo que na nova escola seguia-se “à risca o conteúdo do livro”. A

discrepância entre a postura docente da escola pública e da escola privada era, na visão de Heitor, “um desinteresse do professor” sem, contudo, haver uma “culpa do sistema de ensino”. Para ele, o currículo estava aparentemente contido, em sua totalidade, no livro didático. Dito de outra maneira, o material didático, por si só, se bastaria para uma formação adequada no ensino médio.

Sobre este tema, cumpre-nos assinalar aqui que os livros-textos padronizados surgiram no contexto estadunidense de massificação do ensino. Com salas de aulas lotadas de alunos de todas as idades, os professores eram responsáveis por ministrar todas as disciplinas, algo que os sobrecarregavam muito. A saída? A adoção de materiais padronizados para facilitar a aprendizagem. Como afirma Apple (2008, p. 265), o livro-texto surgiu, na virada do século XIV, “como uma resposta progressista [...] aos desafios da educação de massa”.

Não obstante o seu ideal progressista, não se pode ignorar em seu surgimento o atendimento a outras demandas ideológicas, tais como, a preocupação em americanizar os imigrantes, a presunção de incapacidade das mulheres (classe docente predominante à época) na elaboração de seus próprios materiais didáticos (controle patriarcal sobre a distribuição do conhecimento), necessidade de manter uma ordem racial existente. Por estas e outras razões, o material didático padronizado tornou-se um artefato ideológico por excelência, convertendo-se, mais tarde, em objeto de “controle do Estado” e difundido como um produto apreciado pelo mercado (controle e produção editorial). No geral, um currículo que se deixa guiar apenas pelo material didático padronizado tende a ser “ não democrático [...], entediante e acrítico” (APPLE, 2008, p. 265).

Sacristán (2000) nos concede alguns *insights* reveladores sobre o porquê de sua adoção no dia-a-dia da sala de aula como uma “pré-elaboração do currículo”. Tais práticas apontam em direção a um *déficit* na formação inicial do professorado. Afirma o autor: “[...] em relação aos professores do ensino médio, em sua formação de partida costuma faltar o conhecimento que pondere a importância educativa do conteúdo, o domínio de sua estrutura, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

O uso do livro didático também deixa marcas na vida acadêmica dos alunos. Santomé (1998) denominou como “determinante” a sua influência na relação do aluno com as disciplinas (sobretudo Matemática, Química e Física). No processo de escolarização as dimensões fracasso/sucesso escolar estariam associadas ao nível de compreensão do estudante acerca dos conceitos desenvolvidos no livro didático.

A falta de uma formação que inspire a autonomia docente para planejar a sua própria prática, aliada às condições de trabalho inadequadas na escola contribuem para que os livros

didáticos se tornem “[...] autênticos responsáveis das prescrições curriculares aos professores” (SACRISTÁN, 2000, p. 149). E, considerando que o livro didático tenha se convertido em boa parte da prática docente como o principal instrumento do sistema curricular, que delinea as responsabilidades do professor, o autor adverte que

A renovação pedagógica, que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática, deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, além das trabalhistas, para propiciar saídas realmente libertadores, ao mesmo tempo em que se é consciente das dificuldades objetivas do plano. Recomendar a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-texto, supõe deixar boa parte deles sem saída alguma (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

A visão do então estudante de ensino médio – Heitor - sobre o papel do livro didático situava-se, portanto, em uma tradição relativamente recente a qual, em sua fase inicial, buscava responder a uma demanda de formação de pessoas em massa, mas que, com o passar dos tempos tornou-se uma peça central do currículo, capaz de padronizar e difundir um “conhecimento válido”, de regular a prática docente e de mensurar a qualidade das escolas. Contudo, entendemos com base nos autores acima, a necessidade de uma renovação pedagógica que permita ao docente a possibilidade de abertura de novos caminhos em direção à ressignificação do livro didático no dia-a-dia escolar.

De volta à trajetória formativa de Heitor, no ano de 2006 foi aprovado no vestibular da Universidade de Brasília – UnB - para cursar Química. Entretanto, decidiu no ano seguinte migrar para o curso de Engenharia Mecatrônica. Em 2011, após graduar-se neste curso, prosseguiu com o mestrado na mesma área. Neste período, iniciou sua experiência docente em um curso de Engenharia Mecatrônica em uma universidade particular. Em 2015, ingressou no Instituto Federal como professor da Carreira EBTT na área de Engenharia Mecatrônica. Sobre a experiência da docência no ensino médio integrado nesta instituição Heitor afirma ter sido

[...] uma experiência bem diferente [...] costumava ministrar aulas para o curso de Engenharia Mecatrônica na UNIP, era outro nível de matéria [...]. Chegando aqui, tive que adaptar as matérias para o ensino médio. [...] esta foi a minha grande dificuldade, de transformar a minha mente de engenheiro em uma prática de professor do ensino técnico. Tive que me adaptar [...] o primeiro passo foi a questão curricular: o que eu vou passar para os meninos, como vou transmitir o conteúdo para eles [...] tentei enxugar o conhecimento da minha área de formação para caber no currículo da minha matéria no ensino médio.

De acordo com Heitor, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC – do curso do ensino médio “estava idêntico ao do currículo exigido para as fases finais de formação de um engenheiro mecatrônico”. Ele afirma que “não dá para se transmitir o conhecimento de nível universitário para um menino de 15 ou 16 anos de idade”. Além disso, percebeu certa defasagem dos estudantes em matemática básica que os impedia de compreender temas

relacionados com robótica e automação industrial. Por isso, foi necessário adaptar os conhecimentos científicos de sua área para uma linguagem didática apropriada ao ensino médio.

“Iniciamos uma reformulação do PPC porque não dá para se transmitir o conhecimento de nível universitário para um menino de 15 ou 16 anos de idade. Quando eu tentava abordar um conteúdo previsto no currículo percebia que os alunos não tinham conhecimentos matemáticos para compreender temas relacionados com robótica e automação industrial, por exemplo. Tive então que fazer algumas mudanças. No primeiro semestre dedicava-me a ministrar conteúdos que dessem uma base matemática para eles para, só no segundo semestre, aliar a matemática a conceitos básicos de minhas disciplinas”.

A simplificação do currículo significa a redução de alguns conteúdos, a mudança de estratégia de avaliação e o acréscimo de conteúdos exigidos no ensino fundamental. Assim, no primeiro semestre dedica-se a “instrumentalizar” os seus alunos com aulas de matemática. O objetivo é corrigir os seus baixos níveis de aprendizagens identificados. Apenas no segundo semestre começa a introduzir os conceitos básicos de suas disciplinas.

Sobre o ensino médio integrado, afirma

Sou defensor e adepto do currículo do ensino médio, com algumas ponderações e ressalvas com relação ao quantitativo de matéria. Eles cursam, em média, dezenove disciplinas por ano [...]. Mas é preciso rever a forma como o currículo e o calendário escolar foram organizados. Os alunos estudam em tempo integral praticamente nos três anos e não conseguem tempo para a prática do estágio supervisionado [...]. São obrigados a fazer isso [o estágio] em três meses corridos para fechar as 200 horas previstas no currículo. O ideal seria reduzir as matérias ao longo dos três anos para que se permitisse a prática de estágio durante o curso.

De fato, o PPC do curso em questão define o estágio supervisionado como um “[...] ato educativo escolar, desenvolvido no ambiente de trabalho [...] (BRASIL, p. 16, 2014)”. Além disso, estabelece que a sua finalidade é a “[...] complementação dos ensinamentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do curso”. O estágio obrigatório funcionaria como um laboratório de preparação para a atuação profissional. Entretanto, no entender de Heitor, a prática atual condensada em três meses apenas sobrecarrega os estudantes no cumprimento de uma formalidade para a conclusão do curso. Em sua opinião, seria necessário reconfigurar o currículo para proporcionar ao estudante vivências práticas durante todo o curso.

Sobre a sua experiência como professor, afirma

Não me considero completo [...], estou em constante aprendizado [...]. A cada semestre, a cada ano tento encontrar novas formas de ensinar, de avaliar, de me relacionar com os meus alunos e com os conhecimentos de minha área de ensino [...], tento sempre reavaliar isso tudo.

O ensino médio integrado tem proporcionado a Heitor uma realidade “desafiadora e gratificante”. Ele acredita que sua formação musical e a experiência adquirida por viver em outros países contribuíram para ele considerar as particularidades de cada indivíduo e sua relação com o todo.

A minha formação cultural, como por exemplo, o aprendizado em música, me leva a ter harmonia em tudo que faço [...] busco sempre considerar as particularidades de cada indivíduo e sua relação com o todo [...] de ter dinâmica, saber a hora de falar e de calar [vivência de orquestra]. A vivência de outro idioma me levou a compreender as dificuldades de ser “estrangeiro em uma cultura [...]”. Percebo isso quando os meus alunos não conseguem entender a minha matéria: “estou falando de robótica, algo que ele nunca viu, uma linguagem completamente estranha a ele [...] então eu tenho que tentar desenvolver meios de “traduzir” aquilo para as diferentes linguagens deles, até o ponto em que eles também entendam aquela linguagem científica da minha área. Esta minha bagagem cultural me tornou sensível a estas dificuldades dos meus estudantes.

Como em uma orquestra, Heitor busca reger o conteúdo e os estudantes em um ritmo prazeroso e significativo para aprendizagem. A vivência em outras culturas o ajudou a tentar desenvolver meios de “traduzir” a sua matéria para os seus estudantes até o ponto em que eles também entendam a linguagem científica da sua disciplina.

Integração curricular e “ovos de serpente”

Diomedes cursou o ensino médio em uma escola estadual do sul do país de 1984 a 1986 em concomitância com a rotina de seminarista em uma instituição religiosa na qual o foco era a formação de padres e a preparação para alguma profissão técnica. Sua rotina entre o seminário e a escola é descrita assim

De manhã, acordávamos 6h30minutos, íamos para a oração, que durava 15 minutos. Depois, 6h45minutos tomávamos café. As 7h05minutos o ônibus partia para a escola estadual onde cursávamos o segundo grau[...]. 13h voltávamos para o seminário, 15h iniciávamos uma rotina rígida de leituras – cerca de 3h diárias.

Na escola recorda que existiam várias atividades culturais como, por exemplo, teatro e música, além de práticas esportivas como futebol e vôlei. Estas e outras atividades que estavam além do currículo “tornavam o ambiente escolar muito interessante [...]”. Entretanto, Diomedes não guarda boas recordações do curso técnico feito em concomitância com o ensino médio.

Ele lembra que no curso técnico em administração os professores eram profissionais liberais das áreas de administração e de contabilidade e “não possuíam um manejo correto para ensinar”. Por isso, esta formação não teve grande influência em sua carreira. Ele afirma, “não entrei no mercado de trabalho [...] era muito difícil encontrar emprego na área, não prossegui estudos na área”.

De sua experiência escolar Diomedes se recorda em especial de um professor de língua portuguesa que influenciou a sua carreira docente. Ele utilizava o livro didático e obrigava os estudantes a responderem as questões do livro. Entretanto, recorda Diomedes, “ele transcendia aquele material [...] discutia o português relacionado às questões políticas e sociais [...]”.

Outro aspecto marcante em sua escola era a forma como o currículo era organizado: agrupavam-se as disciplinas por área de conhecimento. Por exemplo, química, física e biologia formavam um grupo. Se algum estudante apresentasse um desempenho abaixo em uma delas, mas se conseguisse boas notas nas demais, havia uma espécie de compensação na média geral. Esta configuração favorecia a Diomedes que lembra “[...] nunca seria aprovado se dependesse de bom desempenho em química apenas [...] o meu desempenho nas outras duas disciplinas me ajudava a obter a média [...]”.

Surpreendentemente foi na disciplina de química que ele teve um “despertar” para o gosto pelos estudos. É que a professora de química inorgânica, embora considerada por ele “carrasca”, ensinou-lhe a aproveitar melhor o seu tempo de estudo. Decidiu dedicar duas horas do seu dia para revisar os conteúdos apresentados em sala. Este tempo lhe ajudou a tomar gosto pela leitura e, como resultado, conta: “encarnei o espírito de estudante”.

Concluído o ensino médio em 1987, Diomedes ingressou no ano seguinte no nível superior cursando ciências contábeis. Entretanto, depois de entender a rotina do contabilista, desencantou-se com a área e optou por retornar ao seminário. Estava convicto de que ser padre era a melhor forma de contribuir com “com a transformação social”.

No seminário, cursou filosofia e, neste período, teve contato com a corrente de pensamento latino-americana da Teologia da Libertação, sobretudo, influenciado por Leonardo Boff. Esteve em contato com a filosofia alemã, em especial Jürgen Habermas e Karl-Otto Apel – filósofos tradicionais da teoria crítica e influentes membros da Escola de Frankfurt. Depois de longa experiência (1980 a 1992) na igreja desacreditou daquela instituição como sendo “um instrumento de transformação social” e isto o fez distanciar-se do sonho de ser padre. O foco agora seria tornar-se professor.

Entretanto, às vésperas de ingressar na profissão docente Diomedes percebeu que os currículos das instituições de filosofia no país, em geral, embora aprofundassem muitas leituras e reflexões no campo filosófico, não preparavam os professores para atuarem em educação básica. O que aprendeu como estudante de graduação, conta, não lhe foi útil para aplicação em sala de aula. Em sua experiência de estágio, por exemplo, relembra que:

Eram apenas duas aulas de exercícios de observação, duas horas de acompanhamento da rotina da escola e seis horas de regências. Ao todo, eram apenas dez horas que se tinha que fazer de trabalho de estágio [...]. O meu estágio foi horrível [...] eu não aprendi a ser professor. Fui aprender a ser professor na prática.

Sua primeira experiência como professor foi em uma escola católica, ministrando aulas de história no ensino fundamental. O tempo nesta escola foi de um ano apenas e ele avalia esta vivência como “um fracasso”, por não conseguir adaptar-se à realidade da rotina escolar, à

rigidez do sistema e à burocracia estabelecida ali. Diomedes admite que lhe faltava um certo “traquejo” na forma de ministrar as suas aulas.

Mais tarde, 1997, foi contratado por outra escola católica para ministrar aulas de religião no Ensino Médio. Acredita que foi escolhido por ser jovem e ter habilidades carismáticas, qualidades necessárias para convencer aos estudantes a assistirem às suas aulas, enquanto suas metas eram claramente a aprovação em vestibulares. Sua nova função foi sucesso.

Após oito anos ministrando aulas de religião em que relembra que “não ministrava conteúdos fixos [...] ficava lá com a garotada tocando violão”, foi contratado por uma escola particular para ministrar aulas de história.

[Diferente da disciplina de religião] História tinha uma metodologia forte [...] um conteúdo fixo [...]. Nas aulas de religião eu não ministrava conteúdos fixos... ficava lá com a garotada tocando violão [...]. Nesta nova disciplina, quando teve o conteúdo fixo e o livro fixo, foi muito mais fácil. Então, a minha experiência como professor teve início como professor de história. Hoje tenho habilitação em história, filosofia e psicologia.

Diomedes relembra que na década de 1990 chegou a trabalhar em quatro escolas diferentes ministrando disciplinas de história, filosofia e religião. Foi aprovado em concurso para professor no Estado do Rio Grande do Sul. Na nova carreira deparou-se com a disparidade salarial presente entre as escolas particulares e as escolas públicas estaduais. Ele conta que “[...] o salário oferecido em sua carreira pública para vinte horas de trabalho correspondia ao que ele ganhava em apenas uma manhã de trabalho nas escolas particulares”. Por isto, em 1997, apenas um ano após a sua admissão, desistiu de seu novo cargo no Estado e voltou a sua rotina de aulas em diferentes escolas.

Sempre fui um professor de 60 horas/aula, trabalhava em todos os turnos sempre em sala de aula. Durante a minha graduação, o meu mestrado e o meu doutorado sempre estive em sala de aula. [...] Sempre tive no mínimo 32 turmas em cada ano letivo. Semanalmente, ministrava para cerca de 500 alunos diferentes.

Em 2004, trabalhava em uma escola pobre da região em que os alunos eram em sua maioria “violentos e desinteressados”. Em uma de suas aulas de filosofia foi interrompido por um aluno que invadiu a sua sala e ameaçou agredir os colegas. Mais tarde naquele dia, a orientadora o procurou para conversar. Disse que aquele aluno sofria de maus tratos em casa e que por várias vezes era obrigado a dormir em estábulos da região para fugir das agressões físicas domésticas.

Ciente da condição de seu aluno Diomedes desistiu de conversar com os pais do aluno agressor/agredido e decidiu aconselhar o garoto. Lembrou a ele que na condição de aluno mais velho da turma (16 anos) deveria cuidar e proteger os colegas. Daquele dia em diante lembra, “o garoto tornou-se mais amável e o ajudava em sala de aula”.

Esse episódio marcou a sua carreira docente de forma significativa e contribuiu para que ele deixasse de lado a rigurosidade do conteúdo e focasse mais em perceber os seus alunos como sujeitos em contextos de comunidades carentes. Nesta condição, o que eles menos precisassem, talvez, fosse o aprendizado sistematizado do conteúdo. Necessitavam, antes de tudo, “serem percebidos, compreendidos e amados como seres humanos”. Depois disso, relembra Diomedes, “nunca mais pensei na rigurosidade do conhecimento curricular”. O currículo se transformara, então, no que ele chamou de “uma das mais belas mentiras contadas na escola¹⁷”.

Aquilo que está lá na tua folha de controle de aula, geralmente, 90% ou 75% não é o que se trabalha [...] não é o que mais conta na sala de aula. [...] O objetivo da escola não é encher o aluno de conhecimento [...]. Ela está ali para transformar, ajudar os alunos a serem pessoas melhores. Evidentemente necessita de um conhecimento-base [.. Mas] o principal é perceber que quando alguém se transforma em uma pessoa melhor, ela anda por si.

Passou a planejar as suas aulas a partir das características de seu alunado. Ele lembra que em suas aulas de filosofia buscava incentivar em seus alunos o gosto pela leitura. Recentemente, uma de suas alunas da época de ensino médio, entrou em contato para agradecer a ele por “aulas memoráveis”. Segundo Diomedes, ela lembrou uma atividade em que ele promoveu leituras de contos de Edgar Allan Poe¹⁸. Na ocasião, transformou a sala de aula em cenários do livro e, em uma leitura conjunta, envolveu os alunos nas tramas narradas pelo autor. Além desta aula, lembra que teatralizava temas das aulas, fazia paródias, jograis, etc.

Em 2010, ao concluir o doutorado em educação, decidiu parar de ministrar aulas no Ensino Médio e dedicou-se ao ensino no nível superior. Após um curto período em uma faculdade em Roraima, foi aprovado em concurso no IFG. Iniciou a sua experiência como docente no ensino médio integrado já amadurecido na carreira docente e com condições de trabalho as quais nunca havia recebido nas escolas particulares, nas públicas estaduais e nas públicas municipais por onde passou. Isto lhe permitiu o desenvolvimento de projetos interdisciplinares para este público, tais como, teatro, festivais de música, vigílias culturais, rodas de conversa, etc. A experiência no ensino médio integrado no IFG lhe concedeu “a liberdade para atuar em atividades de extensão”. Isto, segundo ele, “contribui para integrar a comunidade com a escola e os conhecimentos locais serem agregados ao currículo”.

Sobre a sua representação acerca do ensino médio integrado.

¹⁷ Provável referência a NOSELLA, M. As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.

¹⁸ Conhecido por suas histórias que envolvem o mistério e o macabro, foi um dos primeiros escritores estadunidenses de contos. É considerado o inventor do gênero ficção policial. Também contribuiu ao emergente gênero de ficção científica.

O ensino médio integrado ainda é uma utopia. [...] o que eu entendo por integração é o professorado trabalhando frente a um objetivo comum que o curso pede. Os professores precisam, dentro de suas determinadas disciplinas, escolher o conteúdo que se adequa melhor para aquele objetivo daquele curso. E isto não acontece. Esta realidade não está presente no nosso dia-a-dia. [...] na sala de aula existe a limitação de não se poder sair “fora da caixinha” [expressão usada aqui para definir a divisão tradicional do conhecimento disciplinar].

A persistência para a manutenção da tradição disciplinar se deve, na visão do professor, há questões para além do simples desconhecimento do que venha a ser a integração curricular. Ao contrário, relata certa apreensão quanto às incertezas da profissão face ao provável desmantelamento da carreira docente ocasionada por decisões políticas oriundas de experiências com novas configurações curriculares. A esse respeito ele lembra que:

Há muito tempo atrás já se discutia o fim das disciplinas e a reconfiguração por eixos-temáticos [...] eixo das humanas, por exemplo. Eu era contra porque eu já sabia que era “o ovo da serpente sendo chocado”. Poderia se aprovar alguma regra em que o professor de humanas, por exemplo, ministrasse todas as aulas deste eixo temático. As especificidades das disciplinas se perderiam e isto, em si, não seria também integração. Na verdade, seria uma espécie de embuste de disciplinas precárias [...] seria feita apenas para se “tapar um buraco”, reduzir a contratação de professores, reconfigurar a carga horária para favorecer uma ou outra disciplina e eliminar outras da grade. É o que acontece atualmente com o novo ensino médio.

A expressão “ovo de serpente” tem sua origem conhecida na Bíblia (Isaías 59:5) e teria sido utilizada por Isaías para denunciar a falsidade das práticas religiosas dos líderes e do povo de Israel. No contexto político, passou a designar a ascensão dos regimes totalitários dentro das sociedades democráticas (cf. BERGMAN, 1977). Em geral, denomina tudo que, ao nascer, possa vir a ser pernicioso ou apresentar riscos potenciais à coletividade.

Tal qual serpentes, cujo desenvolvimento embrionário ocorre de forma silenciosa e repentinamente dos ovos eclodem um novo réptil com grande poder de veneno, assim também algumas tentativas de inovações curriculares poderiam representar ameaças letais à natureza do trabalho docente. O termo, no contexto utilizado por Diomedes, representa as propostas de integração tendentes a reduzir, agrupar, ou até mesmo, suprimir disciplinas do currículo. Ele entende que tais arranjos poderiam, em primeiro lugar, ameaçar as “especificidades das disciplinas”.

Estas, uma vez organizadas apenas por critérios de conteúdo, perderiam as suas identidades, os seus propósitos e se desligariam de campos científicos consolidados. Em segundo lugar, o “embuste de disciplinas precárias” reduziria a contratação de professores e sobrecarregaria o trabalho docente. Sobre isto, acrescentamos ainda o pensamento de Borges (2014), no qual alerta que as propostas de integração que secundarizam no currículo aquilo que é central – o próprio conhecimento – trazem riscos ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em seus processos formativos.

Diomedes acredita que o contexto político atual - pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 - é o de “desmonte” da educação brasileira. Neste sentido, cita a reformulação do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), a Emenda Constitucional nº 95/2016 (que limita os investimentos públicos em áreas prioritárias do país por 20 anos) e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) como exemplos de que é necessário que se tenha cautela quanto às propostas “bem-intencionadas” de integração curricular. Diz ele

Disciplinarmente eu creio que temos que pensar melhor, considerando a conjuntura política educacional atual de redução de verbas para a educação. Entretanto, é importante que cada disciplina tenha o seu território bem delimitado, porque já possui o seu conhecimento devidamente alicerçado dentro do conhecimento acadêmico.

Por outro lado...

É necessário que haja internamente na escola uma forma de trabalho conjunto. Temos algumas experiências atualmente em nossa escola de trabalho temático com duas ou três disciplinas juntas [...]. Estamos avaliando, por meio de análises de produções científicas de colegas, a pertinência da continuidade ou não, destas atividades.

Diomedes reconhece que o engessamento curricular é parte de uma cultura burocrática mais ampla capaz de enquadrar o professor em uma prática não-vívida, descontextualizada e avessa à criatividade. Sua reflexão é a de que

O engessamento curricular em que vivemos nos transforma em professores burocráticos. Quase não há margem para “se afrontar” toda essa burocracia instaurada e legitimada nos procedimentos da escola. [...] um professor bem-intencionado, criativo que entra na escola, não leva três anos e ele se transforma em burocrático e adequado às regras do sistema. A forma como a escola está organizada ela é a morte da criatividade docente. O currículo faz isso, mas além do currículo é a estrutura da escola que é organizada para ser assim. A disposição física da sala de aula, os recursos, os tempos e a divisão do trabalho, a escolha do livro didático, todos esses fatores, direcionam para a distribuição desigual do conhecimento na escola.

A reflexão de Diomedes acerca da burocratização que “mata a criatividade do docente” e o enquadra em um processo complexo de “distribuição desigual do conhecimento” representa os mecanismos sofisticados do currículo (já discutidos no capítulo 2 desta dissertação) de prover experiências desiguais em uma lógica de exploração de classes da sociedade capitalista. De igual modo, revela a tendência a separação do currículo destas questões, preservando-o como um artefato sagrado.

Atualmente, já em fase de “*desinvestimento na carreira*” (HUBERMAN, 2000), Diomedes avalia serenamente a sua trajetória profissional e afirma ter superado a fase saudosista em que tudo no passado era melhor. “Não há em mim a crença de que a forma de vida no passado remoto era a melhor”. Acredita que cada época é única e que “vivemos sempre as mazelas do presente”. Isto o ajuda a adaptar-se em seus últimos anos de docência com a realidade digital.

A informação está cada vez mais acessível ao estudante e se considerarmos o celular, por exemplo, embora este seja reconhecidamente uma distração, hoje em dia consigo integrar o seu uso em minhas aulas. Vou introduzir um assunto e, de forma sutil, peço aos meus alunos, por favor, olhem aí o lugar em que Santo Agostinho nasceu. Eles pegam o celular e encontram a informação. Não precisamos ir à biblioteca e pesquisar por horas a fio questões como esta. Muito menos perder tempo precioso da aula escrevendo algo assim no quadro.

Diomedes conclui a entrevista ponderando que, a despeito dos poucos avanços em termos de práticas integradoras em sua escola, as facilidades que os estudantes têm hoje no IFG (tais como, refeições, escola acessível, informação acessível, atividades fora da escola, ônibus da própria instituição etc.), aliadas a um ensino de qualidade, contribuirão para uma formação sólida na educação básica, capaz de contribuir para uma transformação real da sociedade.

O currículo integrado como uma utopia: uma síntese das narrativas docentes

Utopia, de acordo com Johnson (1997, p. 246), “[...] é uma visão de uma comunidade ou sociedade idealizadas, tipicamente usada para criticar condições sociais vigentes e exercer pressão em prol de mudança”. Neste sentido, as visões utópicas focalizam o futuro como um ponto de superação do real vivenciado no presente. O agora, guiado por uma utopia, converte-se em um espaço de luta e tensões em prol de um futuro melhor. Parafraseando Galeano (2010), ela é o que impele o peregrino a caminhar. Abraça-la significa olhar sempre ao horizonte na busca incessante pelo direito de sonhar. É, pois jornada, nunca destino.

Nas narrativas dos professores pudemos captar esta dimensão do currículo como uma utopia em um sentido atribuído por Johnson (1997): um espaço de luta para a superação do real. E, este “currículo real” apresenta-se, nas representações docentes, descontínuo e com uma grande carga conteudista (HELENA, 2018); fragmentado (CASSANDRA, 2018); descontextualizado quanto às exigências profissionais (HEITOR, 2018); e engessado burocraticamente (DIOMEDES, 2018).

Helena, por exemplo, acredita que no presente o currículo do ensino médio integrado apresenta uma descontinuidade entre os conteúdos distribuídos nas disciplinas. Segundo ela, é comum que um determinado tema que havia sido abordado em determinado semestre volta a ser repetido em outra disciplina, em outro momento do curso.

No mesmo sentido, Cassandra acredita que a fragmentação curricular suscitaria o que ela chamou de “currículo de caixinhas”. Esta configuração contribui para que o professor se isole em seu campo disciplinar e acabe por não enxergar o potencial de permeabilidade entre os seus conteúdos e os dos demais colegas. A fragmentação seria resultado de estruturas

profundas que, segundo ela, interferem na forma de cada professor pensar, organizar a sua rotina e atuar em sala de aula.

Por sua vez, Heitor constatou que as matrizes curriculares de suas disciplinas previam cargas de conteúdos que, segundo ele, eram excessivas para as formações que se intentavam empreender – Técnico Integrado em Mecânica e, Técnico Integrado em Automação Industrial. Em sua opinião o que se previa nestes currículos só seria necessário na formação em nível de graduação. Os cursos, a permanecerem com tais configurações curriculares estariam muito além do nível de estudantes de ensino médio.

As observações de Diomedes dão conta de que o currículo “engessado” tal qual se apresenta na instituição atualmente contribui para a manutenção de um tipo de “fazer burocrático”. O professor perde neste processo a sua “criatividade” e trabalha a cada dia para atingir a “conformidade” do sistema. Entretanto, ele enxerga o currículo inserido em um contexto político administrativo amplo que constitui o que entendemos por escola. Neste sentido, o “problema” não seria necessariamente o currículo, senão a própria cultura escolar.

Nas representações docentes acerca do currículo do ensino médio integrado há o entendimento de que, em geral, ele fragmenta o conhecimento, sobrecarrega os professores e os alunos, além de burocratizar o processo formativo. Isto não significa que ao pensarem assim os professores se entreguem ao fatalismo tendente à conformidade à realidade apresentada. Ao contrário, segundo relataram, buscam discutir entre os colegas formas de superação da fragmentação curricular, e refletir sobre novas possibilidades de adoção de novos arranjos.

Aliás, dos quatro docentes entrevistados, três deles – Helena, Cassandra e Heitor – afirmaram que atualmente integram as comissões locais e/ou institucionais criadas com o objetivo de revisar os projetos pedagógicos e os regulamentos dos cursos. As discussões em torno dos limites do currículo elevam-se às proposições de alterações nos principais mecanismos de organização do conhecimento (BERNSTEIN, 1971): os documentos curriculares, a didática e as formas de avaliação.

Dentre as proposições destacam-se os seguintes apontamentos: a necessidade de formação do professorado com vistas as práticas integradoras (HELENA, 2018); a reestruturação do currículo com uma melhor distribuição dos conteúdos, de forma a reduzir a fragmentação e, por conseguinte, diminuir a carga de aulas dos estudantes (CASSANDRA, 2018); a necessidade de adequação dos conteúdos disciplinares às exigências de formação de um técnico de nível médio (HEITOR, 2018).

Sobre a fragmentação curricular, Diomedes vislumbra a possibilidade de os professores planejarem as suas aulas conjuntamente com outros colegas das mesmas áreas de

conhecimento. Por exemplo, na área de Ciências Humanas se reuniriam os docentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Mas, além do “diálogo” entre os conteúdos ele propõe que ocorra um alinhamento didático entre os docentes do mesmo campo e que seja instituída, dentro do possível, a avaliação unificada. Assim, acredita que, entre outros benefícios, esta medida diminuiria a carga de trabalho docente e discente, balancearia o desempenho dos estudantes entre as disciplinas, além de contribuir para o desenvolvimento do “pensamento relacional” dos estudantes.

Das trajetórias e suas confluências com o currículo integrado

Durante a pesquisa nos guiamos pelo entendimento que haveria uma “concepção prévia” por parte dos professores acerca dos objetivos da formação no ensino médio. E que neste sentido, existiria entre eles uma espécie de resistência de se conceber uma formação integrada, pendulando em alguns para a formação técnica e para outros à formação geral.

Inicialmente consideramos desvelar tais concepções a partir de narrativas que recuperassem as experiências dos sujeitos em suas próprias fases de formação durante o ensino médio. Supomos que as experiências dos percursos formativos dos docentes “cristalizavam” algumas convicções acerca dos objetivos da formação média. Entretanto, os depoimentos relativizaram o nosso pressuposto, à medida que revelaram que as experiências adquiridas no passado, embora lançassem luz sobre o currículo do presente, não conservavam necessariamente um ideário saudosista nos professores.

Helena, por exemplo, estudou em uma escola cujo objetivo era aprovar o máximo de seus alunos nas universidades federais do país. O processo de escolha de uma profissão se subordinava, segundo nos conta, a uma análise de desempenho que julgava o “melhor caminho” que o estudante deveria tomar para ser aprovado no vestibular. De sua experiência nesta escola, trouxe a convicção de que o ensino no ensino médio não deveria guiar-se para as provas de desempenho em larga escala. Ao contrário, acredita que a formação deveria ser – por suas palavras – “de caráter emancipatório”. Este termo, tomado neste contexto, denotaria um ensino que fosse capaz de superar a sua dimensão utilitarista, rumo à formação que fizesse sentido a qualquer projeto que o aluno desejasse empreender.

Da experiência de Cassandra ressaltamos os contextos de formação para a diversidade e para a consciência política. À época (início da década de 1990) frequentou uma escola pública reconhecida como de “elite” dentro da Rede de Educação Estadual do Rio de Janeiro. Embora o ensino fosse voltado para a formação geral, com foco em aprovação nos vestibulares, ainda

assim, acredita que alguns professores buscavam dar um sentido mais amplo à formação. Hoje, defende que o currículo do ensino médio integrado não se limite a “[...] formar apenas um bom técnico para o mercado de trabalho”, ou mesmo que se restrinja à exigência de aprovação no vestibular. Para além disso, advoga uma formação voltada para o “[...] amadurecimento do adolescente[...]” em todos os aspectos de sua vida.

Da narrativa de Heitor extraímos a contundente defesa de uma priorização de formação técnica. Em sua experiência de formação na educação básica passou por várias escolas e alternou momentos de aprendizagens informais e formais, em instituições públicas e privadas. Depois de se formar em Engenharia Mecatrônica pela UnB (Universidade de Brasília), e fazer mestrado na mesma instituição, ingressou na docência sem possuir, contudo, a habilitação de licenciatura para a educação básica. Em sua atuação no ensino médio integrado orienta-se pelo pressuposto de que “a melhor maneira de se formar o aluno é torna-lo conhecedor dos princípios técnico-científicos da sua futura profissão”. Para isso, as demais disciplinas gerais deveriam “orbitar” em torno dos objetivos da formação técnica. As disciplinas técnicas teriam, neste caso, a primazia do processo formativo.

Por último, Diomedes, de uma escola confessional católica, conviveu na década de 1980 com o ensino concomitante que concedia habilitação em técnico em administração e em formação de nível secundário. De sua experiência neste período guardou o entendimento de que o ensino técnico na adolescência apresenta uma terminalidade potencialmente prejudicial ao desenvolvimento do estudante. O ensino pós-secundário foi marcado por uma longa fase de experimentação. Tentou ser contabilista, seminarista, mas foi na Filosofia que se encontrou. Depois de experiências frustradas na docência para a educação básica, como professor de Ensino Religioso, encontrou a vocação de professor de filosofia. Atualmente, aos 30 anos de carreira docente, admite que a experiência no ensino médio integrado é “desafiadora” e “gratificante”. Em certo aspecto, permanece a compreensão de que nesta fase os estudantes não deveriam ser pressionados a escolherem uma profissão. O ensino técnico é importante, mas não deveria, em sua opinião, ser o “centro” da formação no nível médio.

Um epílogo narrado

A empreitada desta pesquisa foi a representação docente acerca do currículo do ensino médio integrado. Nela objetivamos a compreender como os docentes de EBTT do IFG – Campus Valparaíso – representariam, por meio das suas narrativas, o currículo do ensino médio integrado. Em nossa jornada, nos guiamos pelo pressuposto de que os professores de uma

unidade dos institutos federais, os quais atuam nesta modalidade de ensino representariam o currículo integrado em termos dualísticos em que, ora enxergariam a formação profissional como um fim a ser perseguido, ora em termos de preparação para a fase de transição do estudante em carreiras de nível universitário.

Na revisão das pesquisas desenvolvidas até o presente sobre esta temática observamos uma tendência a se mensurar os níveis de entendimento do professorado com relação aos conceitos e as definições de integração curricular. Em certo sentido, o que se buscava era entender o quão familiarizado o docente de EBTT estaria com as proclamadas idiossincrasias do Ensino Médio Integrado. E, se as práticas em sala de aula abarcariam, mesmo que de forma imperceptível ao docente, às exigências de aproximação entre as disciplinas.

Durante a submissão da proposta à banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação de Educação, Modalidade Profissional da FE/UnB as contribuições dos pesquisadores ali presentes nos inspiraram a conceber a pesquisa por outro ângulo – o campo das representações – no qual a abordagem seria deslocada do sentido que buscava entender “o que o currículo é” para o docente, em direção aos sentidos que “o currículo pode se tornar” de acordo com a sua forma de (se) representar o (no) mundo, a (na) organização e transmissão do conhecimento. O título da pesquisa foi então alterado para “as representações docentes acerca do ensino médio integrado”.

Em uma fase de pesquisa documental investigamos os princípios legais que orientavam o currículo integrado no âmbito dos institutos federais. Descobrimos que a legislação vigente incumbe os docentes de fomentar e executar ações que visam à integração curricular, sobretudo, na adoção de metodologias que priorizam o ensino por projetos integradores.

Nessa perspectiva, o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) impõe, de certo modo, uma ordem à “mudança” na tradição curricular. Ocorre que as novas práticas implementadas, em sua maioria, sob o rótulo de “projeto integrador” apresentam polissemia de sentido, de aplicação e de resultados. Há relatos de projetos integradores configurados como uma disciplina integrante do currículo. Outras iniciativas, embora sob o mesmo nome, referem-se aos projetos de iniciação científica. Observamos também experiências que foram executadas transversalmente às estruturas dos currículos, como temas geradores, entre outras coisas.

Embora não tenhamos intentado apontar em nossa pesquisa que tais iniciativas representariam um reducionismo à integração curricular, mesmo assim, cumpre-nos assinalar que as diferenças de concepções e práticas que emergem em propostas curriculares diferentes entre si indicam que *os currículos ação* (SACRISTÁN, 2000) tendem a ultrapassar os propósitos do currículo prescrito para o ensino médio integrado.

Desta perspectiva investigativa surgiram novas possibilidades de se identificar várias ações potencialmente ressignificadoras do currículo em representações integradoras, contingenciais, reconceitualizantes e férteis em superar o próprio dualismo conceitual atribuído à formação em nível secundário. As narrativas docentes desvelaram estruturas profundas capazes de se recontextualizar em face às tentativas de reconfiguração do currículo. Entretanto, revelaram que as ações do seu dia-a-dia, embora muitas em contextos individuais, atraem-se para a “redução das fronteiras” (BERSNTEIN, 1971) dos conteúdos disciplinares. Alguns aspectos distintivos dos professores de EBTT tornaram-se evidentes no desenrolar das narrativas.

Em “currículo (des) integrado” Helena relembra que a sua trajetória escolar foi marcada por uma formação que desconsiderava os seus projetos de vida e lhe impunha de antemão uma carreira ideal com base em seu desempenho nas disciplinas. Em sua experiência docente pautou-se por práticas que buscassem a auto realização dos estudantes, para além das exigências de avaliações nacionais. No currículo integrado convive com uma “falta de entendimento coletivo” acerca das práticas integradoras. Como consequência, enxerga uma desintegração que afeta diretamente as experiências discentes.

Em visão similar, Cassandra, que afirma ter se formado em uma “escola relativamente democrática e aberta ao diálogo”, enxerga o ensino médio integrado com práticas desgastantes aos alunos. O currículo, com disciplinas dispostas em “caixinhas” muito bem separadas umas das outras, cristaliza certas rotinas docentes que, não obstante, lhes concedam independência e autonomia, sobrecarrega a rotina discente com excessos de atividades desconexas umas das outras. O currículo integrado representaria, na verdade, uma espécie de concomitância interna entre formação propedêutica e formação profissional. Mesmo assim, Cassandra acredita que o ensino integral permite aos alunos “viverem a escola” de forma mais intensa.

Heitor, por sua vez, chama atenção para o alto nível exigido na formação de nível médio. Ele pondera que há “um excesso” na definição das competências e habilidades que se espera de um técnico nesta fase da vida. Por isso, atua ativamente em “retraduzir” as suas disciplinas para a realidade sociocultural dos seus estudantes. Embora se considere um “adepto e defensor do ensino médio integrado”, adverte para a necessidade de o estágio curricular estabelecer um “diálogo” mais significativo com os arranjos produtivos locais.

O “ovo da serpente” constitui a metáfora síntese da visão de Diomedes sobre o currículo do ensino médio integrado. Tal qual serpentes, cujo desenvolvimento embrionário ocorre de forma silenciosa e repentinamente dos ovos eclodem um novo réptil com grande poder de

veneno, assim também algumas tentativas de inovações curriculares poderiam representar ameaças letais à natureza do trabalho docente.

O termo, no contexto utilizado por Diomedes, representa as propostas de integração tendentes a reduzir, agrupar, ou até mesmo, suprimir disciplinas do currículo. Ele entende que tais arranjos poderiam, em primeiro lugar, ameaçar as “especificidades das disciplinas”. Estas, uma vez organizadas apenas por critérios de conteúdo, perderiam as suas identidades, os seus propósitos e se desligariam de campos científicos consolidados. Em segundo lugar, o “embuste de disciplinas precárias” reduziria a contratação de professores e sobrecarregaria o trabalho docente.

Em sua infância, Diomedes conviveu com um ensino profissionalizante compulsório que não acrescentou muito a sua vida. E, embora entenda a importância do currículo integrado como uma institucionalidade capaz de romper a lógica dual da educação de nível médio, adverte que, “uma vez instituídas as práticas integradoras”, elas apresentariam riscos potenciais de redefinição e supressão de algumas carreiras disciplinares consolidadas. Ainda assim, Diomedes encara os desafios da integração curricular como um horizonte “utópico” desejável.

Observamos que todos os professores – das disciplinas profissionalizantes e das disciplinas propedêuticas – apresentaram certo grau de compreensão crítica acerca das especificidades do currículo integrado. A representação dominante é a de que a configuração atual apresenta as disciplinas em forma de “caixinhas” que pouco permite a permeabilidade entre as áreas de conhecimento.

Não obstante apresentem sugestões para o estabelecimento do diálogo entre as disciplinas (propostas de agrupamentos por áreas de conhecimento, desenvolvimento de projetos integradores, criação de novas disciplinas etc.), os professores reconhecem algumas dificuldades impostas pelo dia-a-dia, como por exemplo, objetivos de formação incompatíveis com a faixa etária dos discentes; riscos de reduções sensíveis nas especificidades das disciplinas; a inconveniência de submeter as diferentes rotinas docentes a agendas potencialmente inconciliáveis com o planejamento coletivo; além do receio declarado de que, uma vez reconfigurado o desenho curricular, interferências políticas atuem para suprimir algumas carreiras docentes consolidadas, até então, pela tradição disciplinar.

A rotina discente diante de um curso composto por um alto número de disciplinas é uma preocupação comum a todos os docentes que participaram da pesquisa. Neste sentido, os professores demonstram inquietude com as pesadas cargas de atividades exigidas em cada componente curricular. E, de certa forma, enxergam a integração favorável à redução do peso que a formação impõe aos estudantes. Entretanto, isto não parece significar abraçar ideias de

projetos integradores que possam interferir em suas rotinas e autonomias conquistadas em suas disciplinas.

Ainda assim, demonstram sensibilidade às necessidades dos estudantes de se envolverem em atividades não-disciplinares dentro da própria escola, tais como, aulas de esportes, práticas de esportes e lazer, e envolvimento em eventos culturais locais. Por entenderem que a cidade em torno do campus não oferece espaços satisfatórios, afirmam fomentar atividades culturais, esportivas e de lazer nos próprios espaços escolares. Este aspecto evidencia um nível de comprometimento docente com a sociabilidade entre os estudantes e com a manutenção de sua saúde física e mental.

No decorrer das narrativas outro fator emergiu, aparentemente de forma tangencial ao fio condutor da nossa temática. Tratava-se das condições físicas e financeiras da escola. Um professor ressaltou a importância do desenvolvimento de um projeto cultural interdisciplinar realizado nas dependências do campus. Chamou a nossa atenção o espaço descrito por ele, contendo auditório apropriado, estruturas de cozinha, de acomodação e espaços de lazer. Outros dois professores descreveram a realização de uma atividade chamada de “visita técnica” em que os estudantes viajaram em ônibus da própria escola, com recursos adequados para uma aula fora dos espaços formais.

Se na contemporaneidade os discursos sobre a melhoria da qualidade da educação parecem caminhar em direção a novas propostas “redentoras” do currículo e da prática docente, aparentemente, tais iniciativas desconsideram, ou mesmo subestimam, a importância de se garantir condições estruturais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, indispensáveis para prover experiências autênticas aos estudantes.

Outro ponto que emergiu foi o alto grau de especialização apresentado pelos docentes, sobretudo, para os padrões do professorado do Ensino Médio público brasileiro. Dos quatro docentes ouvidos, três possuem formação em nível de doutorado e um está em fase final de conclusão no mesmo nível dos demais. Isto lhes permite, entre outras, ter uma visão relacional do estado do conhecimento em nível escolar e em nível científico em suas áreas de formação.

A formação docente em uma cultura científica, ao que parece, permite envolver os estudantes em um diálogo permanente de construção/reconstrução do conhecimento. O professorado atua como um tipo de elo que integra, na sala de aula, o saber escolar e o saber científico. Os estudantes são estimulados a desenvolverem um senso crítico perante as informações, cada vez mais disponíveis a eles. Como consequência, o professor age com relativa independência na escolha dos materiais/recursos didáticos para ministrar as suas aulas.

De igual modo, como consequência desta visão relacional, percebemos uma capacidade interventiva acentuada dos docentes nos processos de reconfigurações dos currículos. Os professores atuam em pelo menos dois níveis: individualmente, na readequação dos conteúdos curriculares para atender especificidades e *deficits* nos níveis de aprendizagens apresentados pelos discentes em suas respectivas disciplinas ao entrarem nos cursos; e em comissões e grupos de trabalho, na reconfiguração dos desenhos curriculares face às mudanças e inovações em diversos campos científicos e de acordo com os objetivos da formação que se quer empreender.

Se no início desta pesquisa nos guiamos pela noção de dualidade na representação docente acerca do ensino médio integrado, em seu desenrolar evidenciou-se uma relativização desta em razão de vários fatores já descritos acima. Ademais, a dualidade pouco tinha a ver com a incompreensão docente acerca dos pressupostos da integração curricular. Ao contrário, fincava suas raízes em tradições curriculares que envolvem o fazer docente em uma lógica que perpassa até mesmo as suas vontades. Isto nos permite inferir que supostas iniciativas docentes de adoção de estratégias integradoras careceriam de uma imersão nas estruturas profundas da própria sociedade, a qual, classifica, valora e consagra certas práticas.

Isto não significa que estamos sugerindo que os professores investigados romperam em suas práticas a lógica dual que, antes de ser um fenômeno da educação, representa os fundamentos de uma sociedade estratificada em classes desiguais movidas pelo binômio explorador/explorado. A dualidade a que aludimos aqui diz respeito aos esforços de formação que supostamente valorizaria a carreira universitária em detrimento à técnica, ou o contrário.

Os próprios professores revelaram em suas trajetórias escolares no ensino médio as marcas distintivas da dualidade estrutural a que Kuenzer (2007) se referia. Helena, por exemplo, conviveu com a pressão de obter resultados expressivos em curso universitário de alto status, apenas, para “manter o bom nome da escola que frequentava”. Diomedes, ao contrário, teve que “adquirir” uma profissão técnica que não lhe fazia sentido à época, por causa da vigência na LDB nº 5.692/1971 que instituiu a obrigatoriedade do ensino profissional.

Surpreendentemente, as experiências docentes no ensino médio as quais lhes proporcionaram uma preparação compulsória – quer fosse para ingresso no ensino superior, quer fosse para exercer uma profissão -, aparentemente, desenvolveram neles a noção de que o Ensino Médio não deveria guiar-se para condução a formações predefinidas. Ao contrário, precisaria conceder ao estudante “a chave mestra” para acesso ao conhecimento que fizesse sentido à sua jornada.

Cumpramos nos reafirmar que em nossos estudos nos concentramos nas representações docentes sobre as suas próprias vivências, experiências e visões de mundo construídas acerca

do currículo. E por isso, não objetivamos a investigação das suas práticas. Dessa forma, as narrativas não evidenciaram opiniões docentes acerca de “que tipo” de formação seria desejável aos estudantes em termos limitantes. Ao contrário, notabilizaram-se pela defesa da compreensão dos princípios científicos que regem o conhecimento.

No decorrer das falas sobressaíram as ideias de que os cursos integrados não deveriam preparar os estudantes apenas para obterem bons resultados nas avaliações nacionais (ENEM), ou mesmo para exercer de forma competente uma função técnica no setor industrial da região. Antes, porém, precisariam (tal qual advertiram Borges e Silva, 2017) “dar condições aos alunos serem o que desejassem na vida (ideia observada na fala da professora Helena)”. Em nosso entendimento, as representações docentes acerca dos objetivos da formação no ensino médio integrado se aproximam das prescrições legais (RESOLUÇÃO, nº 6/2012/CNE) e das teorias que orientam e submetem o processo formativo à tríade – Trabalho, Ciência e Cultura (SAVIANI, 2006; CIAVATTA, 2008; MACHADO, 2010; RAMOS, 2010).

Retornando à questão do pressuposto da dualidade, a sua exploração em termos de investigação de práticas limitantes e excludentes no processo de aquisição do conhecimento no ensino médio integrado mostrar-se-iam incompletas, à medida que tal abordagem careceria de uma imersão prolongada no dia-a-dia do “fazer” docente. As narrativas docentes mostraram-se frutíferas porque revelaram questões subjetivas difíceis de serem captadas com outras estratégias metodológicas. Igualmente, foram úteis pois suscitaram em nós *insights* os quais indicam várias possibilidades exploratórias para além da representação da dualidade formativa persistente nos desenhos curriculares do ensino médio integrado.

Pensando nisso, anexamos a esta dissertação (Apêndice III) uma proposta de um potencial produto técnico contendo um modelo de ciclo de formação continuada docente no qual abordará os princípios organizativos dos currículos integrados. A partir dele, acreditamos ser possível aprofundar no âmbito da REPTC as discussões acerca das possibilidades de construções de “diferentes desenhos” e das mais variadas estratégias para a integração curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACOSTA, Javier Marrero. **O currículo interpretado**: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In. SACRISTÁN, Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso: 2013, p. 189-205.
- ADORNO, Theodor; W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- Apple, M.W. **Ideologia e currículo**. (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed. 2008.
- Arroyo, M.G. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In Sacristán, J. .G (Ed), Saberes e incertezas sobre o currículo (pp. 108-127). Porto Alegre: Penso. 2013.
- Barnett, Michael. **Vocational knowledge and vocational pedagogy**. In: Young, Michael. & Gamble, Jeanne. (Eds.). **Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education**. Pretoria: HSRC Press, 2006.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. (Tradução de Sergio Paulo Rouanet, 3rd ed.). São Paulo: Editora Brasiliense. 1987.
- BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e prática do Ensino Médio Integrado**: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BERGMAN, Ingmar. **O ovo da serpente**. 1977.(1h59mi24s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M0WqyFnNsiE>>. Acesso em: 27 Abril de 2019.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. London and New York: Routledge. 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **On the Classification and Framing of Educational Knowledge**. In: YOUNG, Michael F. D.. Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education. Great Britain: Collier-macmillan, 1971. p. 47-69.
- BOBBIT, Franklin. **The Curriculum**. Massachusetts: The Riverside Press, 1918. 312 p.
- BONSACK, Ralf. **A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica**. *ETD* [online]. 2011, vol.12, n.02, pp. 22-41. ISSN 1676-2592.
- BORGES, L. F. F; SILVA, F. T. **Currículo do ensino médio**: um recorte da atual rede pública do Distrito Federal. In: WELLER, W; GAUCHE, R. (Org.). Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Eixo Estruturante e Transversalidade**: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria do Socorro Laura (Org.). **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. 1. ed. Fortaleza: UECE; ENDIPE, 2014. P. 1181-1199.

BRAGA, Saldanha Alves. **A Concepção de Integração contida no Decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente**: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Resolução nº 006, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2018.

CHARTIER, R. **O Mundo como Representação**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. 2010. Acesso em: 27 Abril de 2019.

CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Educação Superior em Debate, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

CORRÊA, Nadia Batista. **Sobre a Integração no Ensino Médio do Campus Macaé do Instituto Federal Fluminense**: mediações e contradições. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CRUZ, Bruna Paula da et al. **O Projeto Integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Itaperuna, RJ**: uma experiência em integração

e interdisciplinaridade. Educ.&tecnol., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.45-58, ago. 2015. Trimestral.

Dewey, J.. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1902.

EVANGELISTA, Eduardo. **Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina: o caso do Projeto Integrador**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino e Práticas Culturais, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FIGLIUOLO, Ana Cláudia do Lago. **Ensino médio integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do decreto 5.154/04 no curso de turismo do IFPA-Campus Belém**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas. No 21. pp.211-259 - JUN DE 2000. Disponível em : <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>>.

FRIGOTTO, G. **A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. Campinas: Educ. Soc., v. 28, n. 100, 01 out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. **A gênese do decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADAMER, H-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALEANO, Eduardo. **Para que serve a utopia**. 2010.(1m07s). Disponível em: <<https://www.contiouta.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 18 abril de 2019.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 2. p. 29-38.

GIROUX, H. A. **Ideology, Culture & the Process of Schooling**. Canadá: Temple University Press, 1981.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisas em Ciências Sociais**. 8. ed. São Paulo: Record, 2004. 111 p.

- GOODSON, Ivor. **The Making of Curriculum: Collected Essays**. 2. ed. Washington D.C: The Falmer Press, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, Vol. 2: Os intelectuais, O princípio educativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, Vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 499 p. (Introdução ao estudo da Filosofia - A filosofia de Benedetto Croce). Edição: Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira; Luiz Sérgio Henrique.
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 125 p. (Filosofia). Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HOBBSAWM, Eric & RANGER Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- Johnson, Allan G. **Dicionário de Sociologia: Guia prático da Linguagem Sociológica**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KUENZER, Acácia Z.. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Reduc Inep, 1991. 126 p
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. *Educação Superior em Debate*, v. 8, set. 2008. Brasília: Inep.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- MACHADO, L. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2Ed, São Paulo: Cortez:1989.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos**. *Linhas Críticas*, jun 2010, v.16, n. 30, p. 89 - 108.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.
- MANZKE, Gabriela Rodrigues. **O curso Técnico em Agropecuária do CaVG: um estudo de caso acerca da percepção do professorado em relação ao princípio integrador**. 2015. 140 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, Karl; Tradução: ENDERLE, Rubens. **O Capital: Livro 1 - o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATOS DE SOUZA, Rodrigo. **Rizoma deleuze-guattariano**: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 234-259.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Entre Mitos e Narrativas**: experiências e subjetividades na constituição da docência na Educação Profissional Técnica. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOURA, Dante. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Ifpr-ead, 2014. 112 p. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura/at_download/arquivo>. Acesso em: 07 maio 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social).

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina; HAMES, Clarinês; KEMP, Adriana. **Projeto Integrador**: articulação de conhecimentos científicos no ensino médio integrado ao técnico em alimentos. In: ATAS DO IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. ENPEC. Águas de Lindóia: Ix Enpec, 2013. p. 1 - 8.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação dos professores. **Revista Contrapontos** – Eletrônica v. 13, n. 2, p. 102-109, mai./ago. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 296 p. (Docência em Formação).

PINAR, W. F. **What is reconceptualization?** Chicago: The University of Rochester, 1978.

RAMOS, M.N. **Educação profissional**: História e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. 2010. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

RIBAS NETO, Antonio; FIORIN, Marcos; DEQUIDIOMEDES, Tiago. **Projeto Integrador na Engenharia de Controle e Automação**. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO IFC, 3., 2016, Santa Catarina. Seminário Internacional. Santa Catarina: Instituto Federal Catarinense - If Catarinense, 2016. p. 1 - 9.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Trajatórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): Saberes e Práticas Docentes no Ensino Médio Integrado**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Salvador, 2015.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores**. In: NÓVOA, **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. **O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares**. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Clara. **A construção social do conceito de identidade profissional**. *Interações*, nº 8, p. 123-144, 2005. Disponível em < www.interacoes-ismt.com/> Acesso em 18 out. 2015.

SARAIVA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: SARAIVA, Enrique ; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas Coletânea**. Volume 1 .Brasília: Enap. 2006. Disponível:

em<http://www.enap.gov.br/documents/586010/601525/160425_coletanea_pp_v1.pdf/ee7a8ffe-d904-441f-a897-c4a2252a2f23>. Acesso: 18/08/2017.

SAVIANI, Demerval. **O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias**. 2006. Disponível

em:<https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1 – parte IV. p. 210-222.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Marcela R. G. de; SILVA, M. Lourdes Teixeira da; SILVA, M. Socorro. **Formação Integral e Integrada: uma Percepção dos Docentes do Curso de Informática do IFRN**. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5718>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

STENHOUSE, L.. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TYLER, R. **Basics Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1965.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. **Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas CIVITAS** [online]. 2014, vol.14, n.02, pp. 325-340.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1. p. 12-28.

YOUNG, Michael F. D.. **An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge**. In: YOUNG, Michael F. D.. *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Great Britain: Collier-macmillan, 1971. p. 19-46.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO GERADOR DA ENTREVISTA NARRATIVA

PROJETO: NARRATIVAS DOCENTES E SUAS PERCEPÇÕES/CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

MOMENTOS PRÉVIOS (Agradecer a disponibilidade do docente em conceder a entrevista; explicar os objetivos da pesquisa; informa-lo de que o centro de interesse da narrativa será a sua trajetória de vida até à docência; deixa-lo à vontade para narrar as experiências do seu próprio jeito e em seu próprio ritmo).

1. Uma definição de si (o que pretendemos aqui é que o professor se sinta à vontade para falar sobre si);
2. Sobre as experiências mais significativas nos tempos de estudante (objetivamos aqui uma reconstrução das vivências no contexto escolar, os conteúdos aprendidos e as histórias marcantes);
3. Sobre experiências de tempos de formação acadêmica (imersão em tempos, vivências, contextos e objetivos de formação);
4. Sobre as experiências profissionais – dentro ou fora da docência no Ensino Médio Integrado (interação com situações e desafios no dia-a-dia);
5. Sobre os desafios da prática pedagógica no ensino médio integrado (certezas e incertezas docente nestas práticas);
6. Sobre como o docente entende o currículo integrado;
7. Os percursos profissionais vividos e modificados no decorrer da carreira (delineamento dos caminhos e as trajetórias até à docência).

Jeremias Rodrigues da Silva

Mestrando do PPGEMP/FE/UnB

Prof^ª Dr^ª Livia Freitas Fonseca Borges

Professora Orientadora – PPGE/FE/UnB

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Responsável pela Pesquisa:** Jeremias Rodrigues da Silva**RG:** 2.156.288 SSP/DF**Título da Pesquisa:** Narrativas docentes e suas representações acerca do Ensino Médio Integrado.

Eu _____,
fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre os objetivos da pesquisa intitulada **“Narrativas docentes e suas percepções/concepções acerca do Ensino Médio Integrado”**. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que o pesquisador manterá caráter confidencial dos dados fornecidos e pautará pela ética no tratamento das informações não comprometendo a minha identidade e privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Valparaíso/GO, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante: _____.

APÊNDICE 3 – POTENCIAL PRODUTO TÉCNICO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MODALIDADE
PROFISSIONAL

25/06/2019

Ciclo de Formação Continuada

Docente: Caminhos da Integração

Curricular.

APRESENTAÇÃO

A presente proposta de formação continuada deriva da Pesquisa de Mestrado intitulada “Narrativas Docentes e suas Representações acerca do Currículo do Ensino Médio Integrado”. É de autoria de Jeremias Rodrigues da Silva, sob orientação da Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges. Os estudos que lhe deram origem foram desenvolvidos no Programa de Políticas Públicas em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e retratou, por meio das narrativas de 4 (quatro) professores de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFG, as visões docentes sobre a natureza, os limites e as possibilidades presentes em um currículo, sob a configuração de “integrado”.

O objetivo desta proposta é discutir, em um ciclo de formação continuada docente, os Caminhos da Integração curricular no âmbito do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O curso, de livre adesão, terá um total de 10 (dez) encontros de 2h cada, totalizando 20h. Entre as temáticas elencadas abaixo buscaremos extrair do texto dissertativo os trechos que possam estabelecer um “diálogo entre os autores de referência do campo do currículo, as prescrições presentes nos documentos normativos brasileiros os quais orientam o currículo integrado, bem como as representações docentes acerca deste currículo vivenciado no dia-a-dia escolar. Acreditamos que esta formação contribuirá para situar os

professores recém-ingressados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia acerca das particularidades do currículo do ensino médio integrado. Assim será estruturada:

O QUE É UM CURRÍCULO? (2H).

No **1º encontro** abordaremos o conceito de currículo a partir de Bernstein (1971) situando – o no entendimento de que no âmbito do conhecimento educacional trata-se de um sistema complexo que busca validar e reproduzir os saberes considerados “dignos” de transmissão em uma sociedade; que se materializa na escola como uma unidade organizativa do conhecimento, norteando as ações escolares, os conteúdos disciplinares, as práticas docentes e as formas de socialização do saber aos estudantes; e que pode ser configurado de diversas formas, como por exemplo, por disciplinas (modo mais comum), por eixos-temáticos, por módulos etc.

Também, com base em Silva (2010), refletiremos que, se por um lado o currículo apresenta-se como um processo organizativo complexo que estabelece interfaces com a prática docente, por outro, é também fruto de uma construção social que acaba fazendo que certos conhecimentos façam parte do currículo e outros não. Em alguma medida, o currículo, como o entrecruzamento de diversas práticas e de diferentes concepções de conhecimento, acaba por se transformar em um espaço de contestação de saberes (SILVA, 2010).

QUAIS ETAPAS COMPÕEM A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO? (2H).

No **2º encontro**, discutiremos, a partir de Sacristán (2013), o processo de construção curricular, considerando que o mesmo é composto de percursos sinuosos descritos em seis níveis: prescrição, apresentação aos professores, modelação, ação, realização e, avaliação. Na primeira etapa o *currículo prescrito* – fruto de regulamentos que materializam o próprio sistema educativo - orienta os conteúdos apropriados à escolaridade obrigatória, parametriza e ordena o sistema curricular, estabelece, entre outros, princípios para a elaboração de materiais e controle de sistemas. Por seu caráter generalizante, o *currículo prescrito* é *apresentado aos professores* por uma série de meios – livro didático, por exemplo - que costumam “traduzir” os seus significados com o objetivo de orientar o processo educativo nas aulas.

O QUE SIGNIFICA DIZER QUE UM CURRÍCULO É “INTEGRADO”? (2H).

O **3º encontro** retratará a integração curricular, considerando – a como um processo capaz de abrigar dois sentidos similares, mas diferentes em suas formas de materialização. Em primeiro lugar, do ponto de vista legal (LDB/ 9.394/96, Art. 36-C; Resolução nº 6/2012/CNE, art. 7º) é a junção da formação profissional técnica com a formação geral no nível médio. O estudante

ingressa em um curso com matrícula única na mesma instituição. Este processo formativo conduz o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que lhe permite a conclusão da última etapa da Educação Básica.

No segundo sentido, o ponto de vista teórico-prático de integração representa um esforço rumo a uma nova proposta de compreensão e de produção global do conhecimento. Busca-se promover uma perspectiva relacional de campos de conhecimentos consagrados nos currículos escolares. Neste sentido, a integração busca uma aproximação, ou até mesmo a superação total, das fronteiras estabelecidas nas disciplinas, reduzindo, assim, as distâncias entre saberes globais e locais (SANTOMÉ, 1998).

A partir de Bernstein (1971), refletiremos com os professores que a integração pode representar a junção dos dois sentidos apresentados acima. Estas duas visões em conjunto direcionam a previsão legal, as teorias pedagógicas e a prática docente no sentido de reduzir as fronteiras entre os conteúdos disciplinares, rumo à formação global do estudante. Isso pressupõe uma visão integradora em todas as instâncias que prescrevem, elaboram, adaptam, praticam e avaliam o currículo.

COMO É ORGANIZADO O CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? (2H).

No **4º Encontro** apresentaremos o aparato legal que embasa a integração curricular na REPT, considerando o seguinte: de acordo com o artigo 3º da Resolução nº 6/2012/CNE o currículo da formação profissional técnica de nível médio é organizado por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados. Os diversos eixos tecnológicos e os cursos que os compõem estão reunidos no Catálogo Nacional de Cursos, organizados pelo MEC e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); O itinerário formativo é entendido como um conjunto de etapas sequenciadas e articuladas que compõem as competências e as habilidades inerentes a uma determinada profissão.

É POSSÍVEL UMA CONFIGURAÇÃO CURRICULAR ALÉM DA SUA CENTRALIZAÇÃO TRADICIONAL EM DISCIPLINAS? (2H).

Ainda no âmbito do currículo prescrito na legislação o **5º encontro** apresentará novas formas de configurações curriculares para além da sua tradicional centralização em disciplinas. De acordo com o Artigo 13 da Resolução nº6/2012/CNE o currículo do ensino médio integrado, orientado pela concepção de eixo tecnológico, precisa observar entre outros: I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias

relativas aos cursos; II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão.

Assim, observados os preceitos, ressaltaremos aos docentes que a presente resolução admite que o currículo tenha configuração (Art. 22, V) flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização. Em cada caso, exige-se apenas que a configuração adotada seja compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem.

COMO EMPREENDER PRÁTICAS INTEGRADORAS EM UM CURRÍCULO CENTRADO EM DISCIPLINAS? (2H).

O **6º encontro** tratará dos caminhos que a integração pode tomar em um currículo centrado em disciplinas. Partiremos do entendimento de que as disciplinas assumem duas características básicas para Young (2011, p. 616): em primeiro lugar, são encadeamentos de “[...] conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e indistintamente entre si”. Em segundo lugar, são compostas por comunidades de especialistas com histórias e tradições distintas, as quais, “[...] se ligam umas às outras [...] produzindo novos conhecimentos”. Assim, quando os alunos adquirem conhecimento de determinada disciplina, de certa forma, está ingressando nesta “comunidade de especialistas”. O currículo centrado em disciplinas comunicaria ao estudante um saber sistematizado, profundo, além de inseri-lo em um campo científico com identidade e organização própria.

Ressaltaremos, entretanto que, de acordo com o próprio autor, há saberes que “extrapolam” as fronteiras disciplinares e, portanto, deveriam ser abordados a partir da aproximação dos professores de cada disciplina. Sobre isto, Borges (2014) propõe um processo de integração que considere as disciplinas deveriam ser organizadas a partir de **eixos – estruturantes** formando, assim, a “espinha dorsal” do currículo. Por sua vez, a integração ocorreria a partir da organização de temas a serem desenvolvidos **transversalmente** às disciplinas.

Consideraremos que a transversalidade é responsável por dar permeabilidade entre os campos disciplinares; possui natureza complementar aos demais componentes curriculares; e é uma instância auxiliar e colaborativa (requer ação conjunta da comunidade escolar) em que os conteúdos, de caráter não-disciplinares, “[...] figuram como acréscimo a algo anteriormente dado” (BORGES, 2014, p. 1196), perpassando várias disciplinas ao mesmo tempo.

QUAL É A REALIDADE VIVENCIADA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS COM O CURRÍCULO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO? (2H).

O **7º Encontro** será desenvolvido em forma de debate com os professores e considerará a realidade vivenciada pelos quatro professores entrevistados na pesquisa. Discutiremos, entre outras questões, a aparente descontinuidade entre os conteúdos distribuídos nas disciplinas do currículo integrado; a provável fragmentação curricular que contribuiria para o isolamento do professor seu campo disciplinar; bem como o currículo como um possível aparato burocrático como uma ferramenta que potencialmente “engessaria” o trabalho docente. Ao final, esperamos que as reflexões ajudem o professor a perceber que o currículo está inserido em um contexto político-administrativo amplo que constitui a própria cultura escolar.

O QUE OS DOCENTES ENTREVISTADOS PROPÕEM PARA A SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR? (2H).

O **8º Encontro**, desenvolvido em forma de “roda de conversa” discutiremos com os professores formas de superação da fragmentação curricular, e buscaremos identificar novas possibilidades de adoção de novos arranjos capazes de redistribuir melhor os conteúdos disciplinares em torno dos objetivos de formação previstos no currículo. Para isto, buscaremos identificar nos PPCs e nos regulamentos dos cursos possibilidades de mudanças rumo à integração curricular.

QUAIS CUIDADOS DEVEM SER OBSERVADOS NAS AÇÕES DE INTEGRAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS? (2H).

No **9º Encontro** discorreremos sobre os cuidados que devem ser observados nas propostas de integração. Em primeiro lugar, evocaremos o argumento de Borges (2014), segundo o qual, não se deve secundarizar aquilo que é central no currículo – o próprio conhecimento. Neste sentido, as ações que tendem a reduzir drasticamente os conteúdos de determinadas disciplinas em favor

de um objetivo específico de formação tendem a ser ineficientes do ponto de vista de uma formação plena dos sujeitos.

Em segundo lugar, ressaltaremos a necessidade de manutenção da identidade docente com o seu campo científico de formação. Sobre isto consideraremos o argumento de um professor partícipe da pesquisa segundo o qual as propostas de integração tendentes a reduzir, agrupar, ou até mesmo, suprimir disciplinas do currículo poderiam ameaçar as “especificidades das disciplinas”. Estas, uma vez organizadas apenas por critérios de conteúdo, perderiam as suas identidades, os seus propósitos e se desligariam de campos científicos consolidados. Assim, um “embuste de disciplinas precárias” reduziria a contratação de professores, além de sobrecarregar o trabalho docente.

Por último, sintetizaremos as observações de Bernstein (1971) as quais apontam que: deve haver consenso entre a equipe sobre a ideia de integração e esta deve ser muito explícita; a natureza da ligação entre a ideia integradora e o conhecimento a ser coordenado também deve ser coerentemente enunciado - tanto o papel como a forma do conhecimento têm que ser *alcançados* em relação a vários outros objetivos formativos; pode ser necessário criar uma comissão formada por docentes, discentes e demais funcionários para se criar um *feedback* e fornecer fontes adicionais de socialização para o currículo integrado; será necessário também estabelecer novos critérios de avaliação do conhecimento.

SÍNTESE DAS DISCUSSÕES (2H).

No **10º encontro** (último) desenvolveremos uma síntese das discussões desenvolvidas em todos os encontros anteriores e proporemos entre os professores partícipes do curso a escrita conjunta de um artigo científico contendo os seus “relatos de experiências” dentro do processo formativo. Ao final do curso, cada estudante receberá um certificado de formação com um total de 20h.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BERNSTEIN, Basil. **On the Classification and Framing of Educational Knowledge**. In: YOUNG, Michael F. D. *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Great Britain: Collier-macmillan, 1971. p. 47-69.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Eixo Estruturante e Transversalidade**: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1ed.Fortaleza-CE: UECE, 2015b, v. 4, p. 01181-01199.

SACRISTÁN, J.G. **O que significa o currículo?** In Sacristán, J.G (Ed), Saberes e incertezas sobre o currículo (pp. 16-37). Porto Alegre: Penso. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YOUNG, Michael, F. D. **O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento**: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.