

CURRÍCULO INTEGRADO: na perspectiva de professores do curso técnico integrado em Mecânica – *in locus*

CURRÍCULO INTEGRADO: en la perspectiva de profesores del Curso Técnico Integrado en Mecánica – in locus

INTEGRATED CURRICULUM: from the perspective of teachers of the integrated technical course in Mechanics – in locus

CURRICULUM INTEGRE : dans la perspective des enseignants du Cours Technique Intégré en Mécanique – in locus

Vanessa Palhares de Vilarim*



Maria Palmira Alves**

Introdução

Este artigo apresenta recorte de pesquisa de doutoramento, em fase de finalização¹, que versa sobre as concepções acerca do currículo integrado e a integração, apreendidas com professores do Curso Técnico Integrado em Mecânica, de um campus do Instituto Federal de um estado-membro.

Nos limites aqui impostos, objetivamos apreender os sentidos atribuídos por esses sujeitos a fim de capturar como interpretam sua práxis e implementam o currículo da EPT, levando em conta suas práticas de ensino-aprendizagem e avaliação, tomando a integração como ação que visa a formação global dos estudantes.

Para tanto, nossas análises incursionam pela teoria crítica do currículo, como aporte teórico, na perspectiva de (de)compor o caráter político, cultural e “escolar” da/ná legitimação das concepções dos professores. Vale destacar,

* Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

** Universidade de Minho.

¹ Universidade do Minho – Braga, Portugal.

que o professor aqui se encontra apreendido como mediador do conhecimento, “capaz de criar pontes entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes, possibilitando que o aprendizado faça sentido e tenha relevância para a vida prática” (Frigotto, 2010, p. 95).

Sob a configuração de estudo de caso instrumental, “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, p.19), tomamos a entrevista semiestruturada como técnica, pela sustentação de que “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (Flick, 2004, p. 151).

Agrega-se a essa configuração, a Análise Textual Discursiva (ATD) que resulta na produção de um metatexto que, por sua vez, representa a compreensão e interpretação do investigador em relação aos sentidos atribuídos pelos professores(as) e captados a partir dos dados produzidos por estes sujeitos durante as entrevistas.

Para dar forma a esse estudo de caso, o critério de seleção dos participantes foi o de serem professores efetivos que lecionaram no primeiro semestre de 2022, período no qual a coleta de dados seria efetivada. Abordar intervenientes que lecionam no Curso Técnico em Mecânica apresenta-se como um critério importante tendo em vista que 2020 e 2021 foram anos de ensino remoto devido o COVID19 que acometeu pandemicamente o mundo todo.

Identificados os professores, e-mails foram enviados a fim de captar voluntários para esta etapa da pesquisa. Ao final obtivemos um grupo de 34 professores: 10 pertencem ao núcleo técnico, 6 ao núcleo articulador e 18 ao núcleo comum.

Deste quantitativo, conseguimos interpelar 9 dos 10 professores do núcleo técnico, 6 dos 6 professores do núcleo articulador e 11 dos 18 professores do núcleo comum, resultando em um grupo final de 23 professores, a serem entrevistados. Para as entrevistas elegemos como conteúdo as evidências da integração e do currículo integrado sob a ótica da adaptação ou resistência²

² A autora se refere a postura dos professores diante das imposições chanceladas pela contrarre-

(Ciavatta, 2018), a fim de compreendermos de que modos os professores configuram suas concepções e práticas.

Neste contexto, organizamos nossa exposição, desse recorte de pesquisa, além dessa Introdução em dois subitens, capazes de relacionar as análises pretendidas, isto é, fundada no desenho da Educação Profissional Tecnológica, com seus determinantes e suas determinações, bem como no currículo integrado apreendido.

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT): determinantes e determinações

A Educação Profissional Tecnológica (EPT), objeto do Decreto n. 5.154 de 2004, proposta como reorganização da Educação Profissional, particularmente na sustentação legal para o Ensino Médio Integrado, em atendimento à influência de setores produtivos e de serviços. Essa nova organização, assente na proposição de escola unitária e tecnológica para todos, encontra eco na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa Lei cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que contemplam a formação integrada e integral com vistas ao enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, marcada pela transformação material e imaterial de uma sociedade vincada na desigualdade (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Importa destacar que essa organização na totalidade não é nova, pois parte dela vem do potencial estruturado pelos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Contudo, recapitula e aprimora a proposta do ensino integrado para Cursos Técnicos de Nível Médio, *à priori*, em instituições com instalações físicas adequadas e corpo docente capacitado. Dessa forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio passam a constituir-se na possibilidade de apoiar a transformação da sociedade.

forma da Educação que propõe, de modo velado, a desintegração do ensino médio integrado.

Evidentemente que essa transformação configura um processo longo, complexo e multifacetado no qual a educação ocupa um papel essencial, determinado pela organização do currículo e da integração curricular, fazendo emergir o enfrentamento do ensino para “fazer”, focado no desenvolvimento de habilidades práticas aplicáveis e o ensino para “saber fazer”, pautado na combinação entre teoria e prática, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho.

Uma reforma curricular é apreendida de um projeto societário no qual busca-se, na educação, meios para a transformação da sociedade. Em que peses os objetivos e intenções explícitos e implícitos que fundamentam a reforma curricular, a transformação da sociedade tende a fomentar ou superar as desigualdades sociais e culturais entre os sujeitos que ocupam diferentes papéis em diferentes níveis nesta sociedade.

A par disso, as mudanças operadas materializam o perfil de formação delineado na preparação dos jovens para a vida adulta como uma missão no enfrentamento dos desafios impostos pelas novas tecnologias, a produção de bens, os serviços e o conhecimento científico escolarizado, anunciado por um currículo proposto em rompimento com o currículo tradicional.

Isso em si demanda procedimentos de organização e estruturação curricular coerentes com a proposta de formação progressista. Logo, importa compreender o entendimento que os professores apresentam em relação ao currículo proposto ciente que, um projeto de currículo com vistas à transformação dos sujeitos a partir da formação empreendida não se dá de forma natural do dia para a noite se, considerarmos que os professores são sujeitos também em formação que necessitam de ter clareza da proposta curricular e conhecimento para empreendê-la.

2. O CURRÍCULO INTEGRADO: do conceito aos sentidos atribuídos pelos professores

A proposta de currículo integrado para EPT, que ganha força a partir da criação dos Institutos Federais, que viriam a ser a maior expressão de cursos técnicos integrados de nível médio no Brasil, encontra fundamentação teórica

na Teoria (Pós)Crítica do Currículo a partir da proposição da reflexão contínua sobre os objetivos, práticas e conteúdos presentes no processo educacional, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos que influenciam a educação.

Baseando-se em uma visão dialética da realidade, a teoria crítica busca entender como o currículo pode reproduzir, mas também como pode contestar e transformar as estruturas de poder estabelecidas na sociedade (M. Apple, 2006).

A perspectiva crítica do currículo, na qual o currículo integrado se insere, convida a sociedade a repensar a formação profissional como um processo integral, que permita aos alunos desenvolver não apenas as competências necessárias para o exercício de uma profissão, mas também uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e políticas em que estão inseridos. Nesse sentido, a teoria crítica busca um currículo que não se limite à capacitação técnica, mas que também favoreça a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Neste sentido, o currículo integrado proposto para/na EPT, assenta no cruzamento da educação emancipadora, na formação omnilateral e no trabalho como princípio educativo, ou seja, aproximado das defesas da educação crítica e pós-crítica. Nessa perspectiva, além de identificar-se como uma construção social, que demanda de seus agentes um estado constante de reflexão e fidelidade ao compromisso com a educação, pressupõe

a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2002, p. 7).

Nesse processo, o currículo é corporificado e materializado por professores, na medida em que, a partir de suas concepções, dão sentido e significado a suas práticas pedagógicas cotidianas, e com elas promovem diferentes tessituras entre as diversas dimensões e formas, com as quais o saber humano e suas diversificadas interações entre conhecimento e ambientes.

Ainda que as estratégias didáticas e pedagógicas assumidas pelos professores assumam papel importante em sua práxis, o conhecimento histórico,

político e teórico, sobre aquilo que se pretende implementar - o currículo integrado, é o que coloca o professor no papel de agente de transformação no processo de desenvolvimento curricular.

Ramos (2009) comenta o papel do conhecimento no currículo integrado:

[...] no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (Ramos, 2009, p. 3).

De acordo com Frigotto (2012), pensar na promoção do currículo integrado parte do abandono do entendimento do currículo sob a lógica da linearidade, na qual a formação dos sujeitos, em sua totalidade, advém do acúmulo de saberes desarticulados, para o acolhimento da totalidade na formação dos sujeitos, como resultado da associação, interação e relação entre as partes – os saberes que constituem sentido, pois se conjugam continuamente com o todo, produzindo o conhecimento para a autonomia dos sujeitos.

Neste contexto, as estratégias de ensino traduzem as intenções impressas nas ações didáticas, assumindo posturas que podem colaborar ou refutar o compromisso que a integração tem em romper com a fragmentação do ensino. A exemplo disso, podemos nos reportar às escolhas didáticas em que os professores suportam o desenvolvimento da teoria – conhecimento científico tipificado e a prática – atividade em que a teoria é utilizada como ferramenta para explicar um determinado fenômeno, com destaque à relação de dependência esvaziada de sentido e significado - uma relação mecânica.

Sousa (2002, p. 39) salienta que “o professor desempenha um papel extremamente sensível no âmbito político e ético, enquanto intelectual público que produz conhecimento de uma forma seletiva, conhecimento que é por ele legitimado.”

A partir dessa premissa comprehende-se que o professor é fonte de saber, mesmo não sendo detentor de uma verdade absoluta, pois é sujeito historicamente constituído, que apresenta conhecimentos a serem partilhados e também desenvolvidos com seus alunos.

Diante disso, a clareza e compreensão que o professor apresenta com relação aquilo que fundamenta o currículo integrado influencia em suas escolhas didático-pedagógicas e no papel que o conteúdo programático assumirá diante do desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a formação dos estudantes, mostrando se o professor, tem conhecimento constituído capaz de superar o ensino fragmentado dando lugar a um processo de desenvolvimento do conhecimento integrado e integral dos alunos.

Não se trata de culpabilizar os professores, mas de compreender as necessidades e desafios destes sujeitos a fim de alcançar a integração do currículo partindo do princípio que, o conhecimento que o professor apresenta sobre aquilo que é proposto influencia no quanto está seguro para o enfrentamento dos desafios impostos pelas mudanças no processo de desenvolvimento do currículo integrado.

2.1 Os sentidos em construção: o que dizem os professores

Debater o currículo integrado no contexto de um curso técnico se torna tão importante quanto compreender as concepções fundantes do conhecimento tácito do professor nos modos que conformam e informam o currículo integrado a partir das suas práticas curriculares.

Diante disso, expectamos que o sentido atribuído pelo professor a respeito do currículo integrado e a prática pedagógica, subscritos no currículo em processo, nomeadamente, nas dimensões do currículo organizado e do currículo em ação Sacristán (2017), constitui a perplexidade do caso delineado para a investigação, tendo em vista o objetivo orientado pela compreensão do papel das concepções nas ações dos professores.

Consideramos as concepções como substrato do pensamento dos sujeitos, constituído por interações, associações e relações entre o conhecimento científico e o conhecimento historicamente constituído, capazes de guiar as opiniões, decisões e ações destes sujeitos imprimindo-lhes caráter identitário.

De acordo com Matos e Jardilino (2016, p. 45) “as concepções informam a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado” e, neste caso, as concepções delineiam o conhecimento tácito do professor.

Munidos desses pressupostos, indagamos aos professores sobre como entendem o currículo no contexto da EPT:

P2: O currículo é conjunto dos conteúdos abordados nas disciplinas

P10: Pra mim currículo é aquela formação que o estudante deve percorrer pra sua certificação, pra sua formação. Então, o currículo é o que ele deve exibir, tanto nas áreas gerais como as áreas específicas (técnicas) e também a sua formação diversificada, como estágio e horas complementares que vão auxiliar na formação complementar.

Deriva dessa caracterização, isto é, organização de conteúdos orientados por objetivos, geralmente, voltados à profissionalização, as seguintes defesas:

P3: Eu acho que deve apresentar aquelas disciplinas, componentes curriculares, que estão dentro de um objetivo atendendo uma determinada demanda de mercado.

P5: eu penso que é o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que estão contidos na formação profissional do indivíduo. Então, no currículo vai ter um caminho a ser percorrido, pra que o indivíduo adquira os conhecimentos necessários, as habilidades e as atitudes expectadas para o exercício da profissão no futuro.

P7: Currículo eu entendo como sendo um plano de ação de uma linha de produção, é uma programação de formação de profissionais.

Dessas endereçam-se entendimentos à EPT como projeto educacional orientado para um determinado perfil de formação, a saber:

P1: O ideal seria pensarmos num currículo para o curso orientado pelo perfil de formação expectado para o aluno. Assim, o currículo seria embasado nas aprendizagens necessárias para que o aluno consiga ter sucesso na sua formação como um todo na qual a formação técnica também faz parte.

P8: Na minha visão, currículo seria todas as habilidades, capacidades e conhecimentos necessários durante um processo determinado de formação, durante um período de formação. Eu entendo que o currículo seja não apenas uma lista de conteúdos, mas em perspectiva mais ampla, embasando uma formação mais abrangente observando aspectos do trabalho e aspectos da formação integral e humanística.

P9: Ele é pedagógico! Tem mais a ver com um projeto que você vai desenvolvendo tendo como objetivo maior as aprendizagens, mas não só aprendizagem

de conteúdo, aprendizagem que possibilita o aluno articular argumentos para fundamentar seu pensamento a respeito de algo.

P11: Currículo são as aquelas habilidades que o estudante tem que passar, tem que ter durante a formação dentro da escola ou fora. Aquelas atividades que ele vive por dentro da escola ou fora. Ele vai moldar ali as suas habilidades e o seu currículo.

P13: Eu entendo o currículo como o que a instituição vai ofertar para o estudante que ele pode agregar para o seu mundo e o mundo de possibilidades que é apresentado para o estudante. É tudo que ele pode fazer durante sua formação e que vai contribuir com a sua formação e pós formação.

Capturamos das percepções dos professores (P2, P3, P5, P7, P10) reflexos do entendimento sobre currículo sob forte ênfase profissional, seja em relação ao entendimento do currículo como programa, que organiza e seleciona conteúdos, ou como plano que organiza conteúdos orientados por objetivos com ênfase na formação técnica, ambas com vistas às demandas do mercado de trabalho.

Assim, a crítica à mercantilização da educação não se aproxima dos argumentos trazidos por Saviani (2007), isto é, que somente a integração entre as formações técnica, tecnológica e geral têm capacidade para promover a formação omnilateral do indivíduo. Frigotto (1995), na mesma direção, afirma que a educação tecnicista e economicista visa formar mão de obra barata para o capital, contribuindo e fundamentando a formação de uma sociedade balizada pela desigualdade social, devido seu caráter determinista e limitador.

Em que pese apreendermos o distanciamento dessa lógica nas defesas dos professores (P2, P3, P5, P7, P10) a atribuição de sentido ao currículo parece divergir de seu significado determinado pela prescrição. Limitação que emerge da consideração de que as prescrições impõem o que deve ser ensinado para a formação de jovens aptos ao mercado de trabalho, contudo amplificada pela correspondência com as implicações etimológicas que definem currículo como um curso a ser seguido (Goodson, 2020).

Isto posto, ainda, apreendemos que na perspectiva do currículo integrado os professores, se sentem convidados a idealizar um ambiente onde se propõe a aprendizagem a partir de diferentes caminhos adequados a diferen-

tes perfis de alunos onde a rigidez, ordenação, previsibilidade e controle são destituídos do processo de ensino aprendizagem

Compreender o currículo como algo que orienta, mas não limita; que possibilita adaptação contínua ao serviço da aprendizagem; que conduz ao alcance do perfil de formação tendo em vista seus diferentes percursos; em síntese, recoloca o espaço escolar na proposição de caminhos e possibilidades de aprendizagens, conformadas por práticas.

Os professores (P1, P8, P9, P11, P13) evidenciaram o currículo como algo que orienta a formação mais ampla dos estudantes, o que, no contexto dos IF, se relaciona não só às aprendizagens, mas também às atividades culturais, artísticas, laboratoriais, desportivas, projetos de pesquisa, estágios, extensão, entre outras.

Contudo, essa relação nem sempre representa uma escolha consciente do professor, tendo em vista a precisão e a ordenação com que são propostas, subjugado ao ensino pautado no controle, na performance, subentendidas como responsabilidade dos alunos. Acresce a isso, a falta de clareza em relação ao currículo no contexto da EPT, formalizadas na recorrência às práticas fragmentadas que informam “preparar o estudante para o futuro”, restritas a inserção no mercado de trabalho ou a aprovação no concurso vestibular, própria da verticalização dos estudos.

Sobre as práticas curriculares, orientadas para a formação integral, tendo em vista os aspectos sociais, culturais e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentadas no pensamento crítico-reflexivo, nos deparamos com o seguinte sentido:

P1: Até por conta da minha formação consigo fazer uma integração curricular na sala de aula, mais entre as disciplinas básicas. [...] eu sempre articulo minha disciplina com filosofia, com história, muitos aspectos históricos da matemática e da física eu trago para dentro da sala de aula. [...] é mais difícil essa interação com as disciplinas técnicas. Eu não tenho, prática nessas disciplinas técnicas, nem conheço as disciplinas da mecânica. Eu sei que elas envolvem física, então sempre que eu posso fazer uma integração, mostrar ali uma aplicação, eu busco essa aplicação.

A integração como associação entre conhecimentos da mesma área ou de áreas distintas, reforçada mediante a resolução de exercícios capturados

de provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), informa que o professor acredita que exercício de associação entre conteúdos de diferentes áreas e disciplinas concretiza a integração.

No tocante à integração, a partir do atendimento aos interesses da área do conhecimento específico, apreendemos que professores do núcleo básico, como P1, associam-na ao serviço do aprendizado que subsidie e possibilite a verticalização dos estudos. Os professores do núcleo técnico, a exemplo P7, tendem a compreendê-la como associação do conhecimento à serviço da formação técnica de qualidade para a inserção mercado de trabalho.

P1: Para minha integração eu utilizo muito as questões do ENEM Porque, eu quero que meu estudante tenha a possibilidade de escolha. Essas questões do ENEM elas são contextualizadas, não são questões calcule! são questões que vem dentro de um contexto.

P7: [...] para a integração eu puxo sempre um exemplo prático ou uma situação, que é para fazer com que os alunos, se vejam ou entendam porquê estão estudando aquela matéria e da importância dela para a continuidade do conteúdo. Numa crescente de conhecimento até a formação profissional dele. Isso é importante. e pra que o cara também acabe percebendo a ligação entre elas. eu tenho uma dificuldade de enxergar todas as matérias integradas.

Depreendemos desses excertos que esses mesmos professores tecem críticas sobre a falta de organização institucional para a integração.

P1: Mas falta aí, do ponto de vista institucional, falta momentos que a gente pudesse sentar com os professores de mecânica, por exemplo, pra gente, da área comum, compreender um pouco mais a área técnica e aí naturalmente a gente faz essas interlocuções.

P7: Quando a gente fala em termos de integração pensar de uma maneira integrada envolve coordenação, planejamento, disposição e momento para que isso aconteça. Não adianta discutir em uma reunião, combinar e não dar continuidade. Essa continuidade é que é o desafio, porque todo mundo volta para a sala de aula e tudo volta ao que era.

A consciência de que a integração exige articulação entre os conhecimentos e os sujeitos que os detêm, coloca-os em uma postura incrédula em relação a realização da integração a partir do planejamento coletivo.

P2: Eu acredito que não haja muito essa questão da integração entre as outras disciplinas. Eu acho que cada um trabalha numa caixinha! É importante, importantíssimo! Mas eu não acredito que a gente faça isso no instituto!

P12: [...] na verdade o que a gente tem são disciplinas do ensino técnico e disciplinas do ensino médio acontecendo ao mesmo tempo, paralelamente. [...] eu acho que a integração seria possível se os planos de ensino fossem planejados coletivamente.

Em consequência à falta de organização do currículo escolar para promoção da integração, nos deparamos com a normalização de práticas integradoras correspondentes com iniciativas individuais intencionadas à interdisciplinaridade e à contextualização. Entretanto, a falta de clareza e/ou de conhecimento teórico, que fundamenta a integração como ação que subsidia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, com vistas à formação ampla dos sujeitos, corrobora com a adoção de práticas, conformadas na superficialidade ao pouco entendimento científico que fundamenta a mudança de paradigma.

Todo o processo de mudança e transformação passa por fases de arranjos e (re)adaptações dos sujeitos, de modo a emergir um fator psicológico de resistência na implementação do que se apresenta como novo, sustentando que a norma que atendia as prescrições curriculares de outrora, não serve mais aos objetivos de formação humana e emancipadora que se busca alcançar.

Estes movimentos de resistência por vezes são mascarados por falas enviesadas que, em relação ao entendimento do que se propõe como mudança, o ensino integrado, se confirmam ou contradizem mediante as práticas relatadas como práticas de cunho inovador que, no entanto, não disfarçam a superficialidade da abordagem orientada para a finalidade que se propõem.

O discurso que acata a importância da integração para a consumação do ensino integrado é assumido pelos professores, dando a entender que é reproduzido da proposta diferenciada para o ensino da EPT a partir da criação dos Institutos Federais. Entretanto, o fazer pedagógico que conforma suas práticas e que constitui parte significativa de sua práxis não parece absorver os conhecimentos e princípios necessários à mudança.

Isto é reiterado à medida que o professor informa sobre seu entendimento da integração a partir da configuração de velhas práticas individualizadas e fragmentadas pois, mesmo que guardem nobres intenções com relação ao ensino-aprendizagem, não alcançam ou viabilizam a democratização do ensino.

A avaliação, assume um papel de grande relevância no processo de desenvolvimento do currículo integrado, uma vez que rompe definitivamente com o constrangimento de associação de juízo de valor para assegurar dimensão formativa impondo- se como integrada e indutora de melhorias no processo de ensino e aprendizagem (xxxxxx).

A ideia de avaliação como julgamento quantitativo do conhecimento adquirido contrapõe a avaliação como sinalizadora de um processo de ensino aprendizagem autônomo, flexível e reflexivo que permite em qualquer momento do processo de desenvolvimento curricular ser revisto e remodelado a fim de atender melhor as demandas de ensino- aprendizagem dos alunos.

Quanto às práticas avaliativas, os sentidos apreendidos seguem na linha da contradição:

P1: A avaliação é um processo! Então eu tento no máximo avaliar esse processo durante as aulas. Por exemplo, eu solto determinado exercício e vou observando quem tá conseguindo fazer, tento ajudar aquele que apresenta dificuldade, mas essa ajuda é uma conversa porque eu não resolvo o exercício para o aluno, dou alguma dica, para fazer com que o estudante tente construir ele próprio a resolução. Essas listas vão sendo corrigidas em sala de aula. Eles vão a lousa, eles corrigem.

Uso vários instrumentos avaliativos. Além da atividade citada que eu também avalio, tem listas que eles levam para casa e tem que entregar, aí eu faço a correção avaliativa, a gente faz uma devolutiva e correções na lousa e às vezes passo uns problemas-desafios para eles resolverem e também tem a prova tradicional.

P7: Em relação à avaliação...ela faz parte do processo! Eu converso com eles e, pra mim, não acho que nota avalia o conhecimento do aluno. Eu procuro sempre fazer as minhas avaliações, provas, listas de exercícios em cima do que eu dei em sala de aula. Eu tenho essa preocupação com medo de ser injusto. A avaliação te traz uma responsabilidade muito grande, como se você fosse o juiz de alguém.

Ainda que a falta de organização do currículo no contexto escolar, promova mais desafios à integração ao solicitar trabalho coletivo e colaborativo, indiciamos práticas de cunho integrador, extremamente interessantes, reveladoras da ciência do professor sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem, bem como, conheededor dos pressupostos teóricos que fundamentam o ensino integrado para a EPT. A exemplo disso citamos a professora P8:

P8: Penso a integração da seguinte forma, por exemplo: um professor de qualquer núcleo poderia junto com outros professores do mesmo núcleo ou não, definir os conteúdos que seriam trabalhados a cada semestre. Feito isso, juntos vão pensar e planejar estratégias e momentos de abordagens interrelacionando os conhecimentos selecionados e contextualizando-os com a realidade do aluno. Sempre pensando que as abordagens e práticas devem produzir pontes para a associações e contextualizações que o aluno precisa fazer para o conhecimento cumprir seu objetivo: alcançar a formação humana, crítica e emancipadora. Só que isso tudo não sai do bolso de alguém! Para chegarmos a isso é preciso muito estudo, discussão, planejamento e acompanhamento. Enquanto isso não acontece, de forma individualizada, planejo minhas aulas sempre pensando em atividades que desenvolvam outras competências e habilidades além das competências relacionadas à aprendizagem dos alunos. Já fiz um pouco de tudo! [...] Nesse contexto, a avaliação é feita durante todo o processo com alguns referenciais pré determinados, mas outros vão emergindo de acordo com a realidade dos estudantes da turma. As vezes o aluno tem dificuldade em organizar a pesquisa no papel, mas em conversa ele demonstra um grande engajamento então avalio positivo o engajamento e a forma como ele encontra soluções para os problemas. Ao mesmo tempo que vou orientando na construção daquilo que ele tem mais dificuldade. Entende? Não posso fechar os olhos para o aprendizado do estudante só porque ele não se adaptou bem com minha proposta! Cabe a mim readaptar o ensino e a avaliação para que a aprendizagem aconteça.

O entendimento, postura e prática relatada pela professora P8 se destaca em relação aos demais, pela clareza e iniciativa de tomar para si o compromisso com a realização da integração, mesmo ciente que a integração invoca um trabalho coletivo e colaborativo.

Se a regulamentação do currículo não garante a prática de cariz mediador advinda do professor, o alcance dos sentidos ofertados sobre os modos de concepção do currículo integrado e a integração pelos professores, nos coloca no centro da administração das práticas.

Considerações Finais

Sousa, Alonso e Roldão (2013), afirmam que a integração “tende a despertar alguma concordância, por conseguir, em variados domínios, a incapacidade do isolamento e uma interação com o mundo através da diluição de fronteiras” (p. 53).

A proposta integradora entre formação técnica e formação geral para os cursos técnico integrado de nível médio é fundamentada pela teoria (pós) crítica na perspectiva de (de)compor o caráter político, cultural e escolar das concepções de currículo integrado para a EPT e práticas curriculares que substancialmente entendem sobre a integração como processo único que conforma a educação emancipadora de caráter crítico e transformador.

Em detrimento a isso, o ensino integrado oriundo do currículo de mesma natureza, (re)configura os papéis desempenhados por professor e alunos impondo-lhes a permuta de seus papéis. Neste processo, o professor é o mediador e orientador das aprendizagens associadas a um processo construtivo que busca alcançar os sentidos e significados atribuídos a o quê e como se aprende, o por quê e para quê se aprende considerando quem aprende.

O currículo integrado impõe postura crítica e reflexiva por parte dos professores, para terem em consideração a diversidade de sujeitos sociais que em nossas sociedades invadem o espaço escolar, o que não evidenciamos na maioria dos professores interlocutores. Afirmamos isto a partir da análise das falas a respeito de suas práticas.

Observamos que os relatos sobre as práticas denunciam a verdadeira natureza do ensino que se dispõe anunciar. Em relação a isso, observamos que por vezes o professor mascara (in)conscientemente seu entendimento a respeito de algo. Num primeiro momento isso pode não ser tão importante, pois o conhecimento tácito do professor imprime sentido se entendermos o significado as suas práticas que por vezes o mesmo não consegue verbalizar ou explicar.

Este conhecimento constitui parte relevante das concepções implicadas nas práticas explicando a convergência ou divergência em relação ao currículo regulamentado. Com relação as unidades de sentido capturadas dos dados produzidos nas entrevistas, apreendemos concepções sobre o currícu-

lo da EPT e integração que conformam as práticas relatadas, ora inclinadas à fragmentação e compartimentalização do ensino arraigado na perspectiva tecnicista do currículo, ora orientadas para o ensino que busca articular conhecimentos, e desenvolver habilidades e competências que informam e conformam a forma como os indivíduos compreendem e intervém no mundo no qual estão inseridos.

Entre os professores(as) entrevistados(as) apenas P8 apresentou compreensão e práticas coerentes com a perspectiva crítica. Em relação a isto, a clareza com a qual a professora expressa sua compreensão a respeito do currículo da EPT e integração e as práticas relatadas nos chama a atenção devido P8, planejar e executar o ensino a partir de atividades com alto potencial de integração sem a participação de outro docente. Isto indica que existem professores que conseguem promover um ambiente de aprendizagem que é amplificado à medida que os estudantes vão sendo envolvidos a partir de atividades que propõem convivência em grupo, postura para apresentação em público, criatividade e curiosidade, pesquisa, envolvimento com a comunidade entre outras tantas possibilidades que servem de pano de fundo para o desenvolvimento de conhecimentos pertinentes e essenciais à formação dos estudantes.

Se, por um lado, a iniciativa de P8 é configurada como relevante em um contexto onde práticas integradoras são essenciais, por outro, a atividade que não propõe articulação com os conhecimentos produzidos por outros professores de outras unidades curriculares deixa de ganhar com a complexificação das possíveis interações. Contudo, num contexto escolar de ensino integrado onde a integração não orienta a organização dos espaços e tempos escolares é de se esperar que iniciativas individuais de integração se afirmem como articulações entre conhecimentos limitados à um determinado contexto sem que necessariamente corresponda fidedignamente à integração.

Entretanto, evidenciamos que as práticas anunciadas, guardam de modo tímido iniciativas ou intencionalidades orientadas pela integração. Isto se deve ao fato das práticas configurarem um perfil associado ao paradigma curricular na qual o conhecimento que consubstancia as concepções encontra-se inscrito.

Assim, as práticas anunciadas por professores, ainda arraigadas na ordenação e seleção do conhecimento, orientadas pela aprendizagem focada em uma determinada formação ou para um determinado fim denunciam a

urgência na (re)estruturação da organização currículo no sentido de prever e possibilitar estudos, discussões e planejamentos ao longo de todo processo escolar tendo em vista que o currículo integrado, prescrito e regulamentado para a EPT tende a superar a dualidade histórica que lhe foi imposta à medida que a escola e os agentes curriculares, com destaque para os professores e gestão escolar, se dispuserem a pensar o projeto curricular coletivamente e de forma colaborativa, cientes de que a integração, considerada elemento de inovação para o currículo da EPT, depende do empenho, postura crítica e conhecimento para ser realizada e consolidada.

Postura crítica e integrativa pressupõe que o professor problematize o conhecimento de forma que os alunos sejam capazes de dizer o que pensam acerca do que os outros dizem e não a assumir uma postura passiva face aos conteúdos ensinados, não assumir a autoridade de um conhecimento externo face ao qual não se posicionam, pelo menos de forma explícita.

Postura crítica e integrativa pressupõe, ainda, que os professores não silenciem a voz dos alunos, não trabalhem os conteúdos como corpus de conhecimento intocáveis, pressupõe trabalho colaborativo, abordagens curriculares flexíveis e espaços dialógicos, onde a alteridade se cruza com a identidade na busca de saberes com sentido.

CURRÍCULO INTEGRADO: na perspectiva de professores do curso técnico integrado em Mecânica – *in lócus*

Resumo: Este artigo apresenta recorte de pesquisa de doutoramento, em fase de finalização, que versa sobre as concepções acerca do currículo integrado e a integração, recolhidas com professores do Curso Técnico Integrado em Mecânica, de um campus do Instituto Federal de um estado-membro. Neste contexto, objetivamos apreender os sentidos atribuídos a fim de capturar como estes sujeitos interpretam e implementam o currículo integrado, por meio de suas práticas. Para tanto, estamos orientados, de um lado, pelo estudo de caso na busca pela compreensão holista e contextualizada (Stake, 2007; Flick, 2004) e; de outro, pela Análise Textual Discursiva (ATD) como método de análise, na compreensão das nuances e sentidos subjacentes dos dados produzidos (Moraes, 2014). Em conclusão, os dados aqui operados registram desafios na implementação efetiva do currículo integrado, o que contribui com uma formação fragmentada. Isto posto, reclama a ressignificação da práxis ancorada no apoio, no estudo e na formação continuada adequada ao que conclama o ensino integrado.

Palavras-chave: Currículo Integrado; Professores; Práticas.

INTEGRATED CURRICULUM: from the perspective of teachers of the integrated technical course in Mechanics – in locus

Abstract: This article presents a section of a doctoral research project, currently in its final stages, that addresses the concepts of the integrated curriculum and integration, collected from teachers of the Integrated Technical Course in Mechanics, from a campus of the Federal Institute of a member state. In this context, we aim to understand the meanings attributed in order to capture how these subjects interpret and implement the integrated curriculum, through their practices. To this end, we are guided, on the one hand, by the case study in the search for a holistic and contextualized understanding (Stake, 2007; Flick, 2004) and; on the other, by Discursive Textual Analysis (DTA) as a method of analysis, in the understanding of the nuances and underlying meanings of the data produced (Moraes, 2014). In conclusion, the data operated here record challenges in the effective implementation of the integrated curriculum, which contributes to a fragmented education. That said, it calls for the redefinition of praxis anchored in support, study and ongoing training appropriate to what integrated teaching calls for.

Keywords: Integrated Curriculum; Teachers; Practices.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa Palhares de Vilarim

Professora de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Campo Grande. Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR, Especialista em Estatística Aplicada pela UEM, Mestre em Educação (UEM), Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Minho - PT. E-mail: vanessa.vilarim@ifms.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-9684>.

Maria Palmira Alves

Doutora em Ciências da educação pela Universidade do Minho e pela Universidade Pierre Mendès France de Grenoble (França). Professora Associada da Universidade do Minho (Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa). Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança, na Universidade do Minho. E-mail: palves@ie.uminho.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3108-744X>.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 10, 26 jul. 2004.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- CIAVATTA, Maria. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** A escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho:** Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “dualista” e hegemonia burguesa:** A reforma do ensino médio. In: COSTA, C. (Org.). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Petrópolis: Autores Associados, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Emancipação Humana.** Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e História. Porto Alegre: Penso, 2020.

MATOS, Tiago Franklin Rodrigues de; JARDILINO, João Ricardo. **Metodologia de pesquisa:** um guia prático. Curitiba: Editora Intersaberes, 2016.

MATOS, Daniel Abud Seabra.; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional:** similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educ. Form., [S.l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>. Acesso em: 27 maio 2024.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva.** Petrópolis: Vozes, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **O trabalho como princípio educativo:** um estudo das concepções de Marx e Engels. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas públicas e educação profissional:** A integração possível? Revista Brasileira de Educação, 16(47), 51-72, 2011.

SACRISTÁN; José Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática.**3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado.** In: SILVA, L. E. da. (Org.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, . p. 58-74. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes. 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Francisco.; ALONSO, Luisa.; ROLDÃO, Maria do Céu. Integração e Relevância Curricular. In: SOUSA, F; ALONSO, L; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). **Investigação para um Currículo Relevante.** Coimbra: Almedina. 2013. ISBN 978-972-40-5156-7.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.