



## CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

*Teacher conceptions about integrated high school in the Instituto Federal de Alagoas*

CARVALHO, Géssika Cecília<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os docentes do Instituto Federal de Alagoas concebem a questão do ensino médio integrado e da constituição do currículo que atenda a essa demanda. Teve como objetivos compreender as percepções docentes sobre o ensino médio integrado e o currículo integrado, identificando as estratégias utilizadas pelos docentes para promover o currículo integrado e analisando suas dificuldades para estabelecê-lo. Foi realizado com 23 docentes do Instituto Federal de Alagoas e utilizou como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a documental, bem como o questionário. Os resultados apontaram que os docentes compreendem em parte de que se trata o ensino médio integrado e 78,3% utilizam estratégias que julgam promovê-lo, embora 82,6% nunca tenham recebido formação para trabalhar com o currículo integrado. Além disso, a maior parte consegue estabelecer parcerias com outros professores, mesmo que não haja planejamento conjunto entre eles. Isso demonstra a necessidade da utilização de estratégias, como formações e oficinas, para que os docentes tenham maior compreensão do que é o currículo integrado e de maneiras para promovê-lo. Aponta também para a importância da promoção de momentos de integração, parcerias e planejamento entre os docentes.

**Palavras-chave:** Ensino médio integrado. Currículo integrado. Docentes.

### ABSTRACT

This paper analyzes how the teachers of the Instituto Federal de Alagoas conceive the issue of integrated high school and the constitution of the curriculum that meets this demand. It aimed to understand the teachers' perceptions about integrated high school and the integrated curriculum, identifying the strategies used by teachers to promote the integrated curriculum and analyzing their difficulties in establishing it. It was carried out with 23 professors from the Instituto Federal de Alagoas and used bibliographic and documentary research as well as the questionnaire as methodological instruments. The results showed that teachers understand in part what integrated high school is all about and 78.3% use strategies that they believe promote it, although 82.6% have never received training to work with the integrated curriculum. In addition, most are able to establish partnerships with other teachers, even if there is no joint planning between them. This demonstrates the need to use strategies, such as training and workshops, so that teachers have a greater understanding of what the integrated curriculum is and of ways to promote it. It also points to the importance of promoting moments of integration, partnerships and planning among teachers.

**Keywords:** Integrated high school. Integrated curriculum. Teachers.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela UFPB, Mestre em Sociologia pela UFPE, Graduada em Ciências Sociais pela UFPE. Professora do Instituto Federal de Alagoas. E-mail: gessikacecilia@hotmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se trata da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente no contexto dos Institutos Federais, a discussão permanece pontuando a dualidade entre a educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”. Percebe-se a dificuldade existente para superar essa dicotomia e promover de fato uma integração/articulação entre os conteúdos da área propedêutica e os da área técnica. O que fica evidente, muitas vezes, é que os atores envolvidos nesse processo não têm clareza sobre o que de fato postula o ensino médio integrado e de como se pode promover, dentro dessa perspectiva, um currículo integrado.

Ramos (2007) destaca que, ao longo da história, o ensino médio teve sua finalidade relacionada ao mercado de trabalho (ou que os alunos procurariam emprego após o término do ensino médio, ou fariam o vestibular para o ingresso no ensino superior), desconsiderando o aluno como sujeito de potencialidades e necessidades. Para a autora, o projeto unitário de ensino médio deve propiciar “o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construírem seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social” (RAMOS, 2007, p. 5).

Nesse sentido, o ensino médio integrado ao técnico deve permitir que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar como os docentes do Instituto Federal de Alagoas concebem a questão do ensino médio integrado e da constituição do currículo que atenda a essa demanda. Busca compreender a percepção dos docentes sobre ensino médio integrado; analisar as concepções dos docentes sobre currículo integrado; identificar as estratégias utilizadas pelos docentes para promover o currículo integrado; e analisar as dificuldades dos docentes para estabelecer o currículo integrado.

Este estudo foi realizado com 23 docentes do Instituto Federal de Alagoas, de todos os 16 campi, através do critério de acessibilidade. Foram utilizados como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a documental, bem como o questionário com 22 perguntas abertas e fechadas. Este foi aplicado entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, através de contato prévio e envio através do *Google Forms*.

## 2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E IDENTIDADE

O debate sobre a educação profissional e tecnológica continua abarcando a dicotomia educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”. Se por um lado o projeto de sociedade da burguesia brasileira não universaliza a escola básica e reproduz a lógica da educação profissional e tecnológica restrita que visa preparar para as necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007), com a Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aponta-se outro caminho: a educação básica de nível médio é um direito universal. Para Saviani (2007), então, o papel da escola de nível médio deve ser de recuperar a relação entre o conhecimento e prática do trabalho.

Nessa perspectiva, se insere a concepção de ensino médio integrado que, para Ramos (2007), pressupõe uma educação: unitária, que sugere uma educação de qualidade e como direito de todos, sobrepujando a dualidade de formar para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; politécnica, dando aos sujeitos acesso aos conhecimentos e à cultura, oportunizando realizar escolhas e construir caminhos para a produção da vida; omnilateral, com a integração entre as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura.

Quando se trata de educação unitária, é importante remeter a Gramsci para compreender a dualidade do sistema escolar e a necessidade de implementar uma escola unitária. Para ele, ficava clara a existência de

[...] dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27).

Assim, para superar essa dicotomia, Gramsci apresenta a escola unitária para todos, “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1975b, p. 1531 *apud* NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27).

Para isso, a escola por si só não teria condições de dirimir as desigualdades sociais; “também a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a tome social e culturalmente cada vez mais unitária. Ou seja, o projeto político geral e o pedagógico crescem juntos, caminham *pari passu*.” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27).

Retomando a discussão sobre integração e dualidade, podemos remeter a Ciavatta (2012), a qual postula que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Por esse viés, Ciavatta (2012) apresenta alguns pressupostos para realização da educação profissional como formação integrada e humanizadora: a existência de um projeto de sociedade que busque superar o dualismo de classes e romper com a formação apenas para o mercado de trabalho; a manutenção da articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional na lei; que os gestores e os professores se comprometam a colaborar de maneira coletiva; a integração da instituição com os alunos e com os familiares; o espaço para a democracia participativa; o resgate da escola como lugar de memória; e a garantia de investimentos em educação.

Ramos (2007), então, discute os sentidos da integração quando se trata da relação entre ensino médio e educação profissional, destacando três sentidos complementares:

1 - Integração como concepção de formação humana: no sentido filosófico, que relaciona as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. Isso leva à compreensão do trabalho como princípio educativo, em “que o ser humano é produtor da sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la (...) o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (RAMOS, 2007, p. 3). Assim, formar profissionalmente não deve se restringir à preparação para exercer o trabalho, mas sim levar à compreensão do contexto sócio-produtivo em que está inserido e à visão crítica da realidade.

2 - Integração relacionando ensino médio e educação profissional: que possibilita aos jovens a sobrevivência econômica, a inserção social e a transformação da realidade social em que está inserido. Isso não quer dizer uma sobreposição da formação profissional sobre uma formação geral, mas “uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2007, p. 10).

3 - Integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade: enfatizando que “nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam” (RAMOS, 2007, p. 13). A integração, dessa forma, depende da postura do professor.

Quanto a isso, Amorim (2018) atualiza o debate sobre o conceito de trabalho como princípio educativo, considerando a formação humana como princípio educativo, já que o sentido ontológico da formação humana é encontrado na essência do próprio trabalho. Para a autora, à medida que o trabalho se torna complexo, demanda a aquisição de novos conhecimentos; ou seja, considerando que

[...] o processo de reprodução do ser social se constitui em movimento contínuo, significa que, em essência, o trabalho produz novas objetividades, novas necessidades e possibilidades, conseqüentemente, novos conhecimentos são requeridos, apreendidos e acumulados continuamente. (AMORIM, 2018, p. 39).

Logo, a educação tem sua gênese no trabalho e com ele forma uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa, bem como “qualquer processo formativo que se contraponha ao capital deve ter como princípio a formação humana.” (AMORIM, 2018, p. 203). Isso porque, segundo a autora, há um antagonismo entre educação para o trabalho e a formação humana nas sociedades de classes e que se enraíza na sociedade capitalista. Enquanto a educação para o trabalho prepara a classe trabalhadora para as demandas do modo de produção e é unilateral, a educação para a formação humana tem uma dimensão mais ampla e não está reduzida ao trabalho, visando o desenvolvimento pleno das potencialidades e da emancipação humanas.

Assim, Araújo e Frigotto (2015) tratam de possíveis práticas pedagógicas para o projeto de ensino integrado, enfatizando que o desenvolvimento dessas práticas requerem soluções ético-políticas. Para tal, é preciso perceber o ensino integrado não apenas como uma forma de educação profissional de nível médio, mas uma proposta pedagógica que considera a formação inteira promovendo o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais. Dessa forma, a efetivação da proposta de ensino integrado tem se tornado difícil pela falta de entendimento do que isso de fato se constitui, pois muitos o veem apenas como forma de organização dos conteúdos escolares.

### 3 O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pensar em currículo implica refletir sobre a própria concepção de formação e que tipo de formação é necessária; bem como sobre a finalidade do que estamos ensinando. Quanto ao currículo, para Araújo e Frigotto (2015), esse se constitui um espaço de contradição apesar de reproduzir as estruturas existentes, pois reflete o espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, transformando-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura.

Ramos (2007) postula que a integração curricular deve “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (p. 16), ou seja, os conteúdos não devem ser pensados de maneira isolada e sim numa perspectiva mais ampla. Para isso, a autora apresenta dois pressupostos filosóficos: o primeiro apresenta o homem como ser que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e através dessa ação produz conhecimento; o outro princípio compreende a realidade concreta como totalidade, que é síntese de variadas relações. Além disso, traz um princípio de ordem epistemológica: que compreende “o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2007, p. 17).

Assim, “o termo integrado também nos leva a pensar que o seu contrário é a fragmentação e a dissociação”. (GRIEBELER; FIGUEIREDO, 2016, p. 30). Na perspectiva do ensino integrado, os conteúdos não devem atender à lógica do mercado, mas ter utilidade social, desenvolvendo comportamentos e atitudes que promovam o ser humano, formando nas mais diversas “capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Logo, a contextualização (articulação dos conteúdos com a realidade social), a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social devem orientar a organização de um currículo integrado. Porém, é preciso considerar que “a interdisciplinaridade forçada é mais prejudicial do que não fazer, pois criar articulações com conteúdos descontextualizados, fragmentados e sem significados acaba prejudicando o processo de constituição da identidade docente.” (CAMBRAIA; ZANON, 2018, p. 19). Isso porque,

Esse procedimento, além de não contribuir para a constituição de sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade, também não contribui para uma ascensão ao mercado de trabalho. A contextualização e a criação de significados com a compreensão do real como totalidade contribuem para evitar que uma lacuna de conhecimentos se amplie entre os que têm acesso aos bens culturais e os que não têm, e encontra na escola a possibilidade de produção de conhecimentos e cidadania. (CAMBRAIA; ZANON, 2018, p. 18-19).

O currículo, assim, deve organizar o processo de ensino-aprendizagem de maneira que os conceitos sejam compreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se deseja explicar, até porque “conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade” (RAMOS, 2007, p. 18).

Em suma, para Ramos (2012), a organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico deve: conceber o homem como ser que pode transformar a realidade em que vive; objetivar uma formação humana que una formação básica e formação para o

trabalho; conceber o trabalho como princípio educativo; visar à unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo foi realizado com 23 docentes do Instituto Federal de Alagoas, de todos os 16 campi. Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a documental, bem como o questionário com 22 perguntas abertas e fechadas, enviado para docentes de todos os campi. O critério de seleção foi o de acessibilidade, ou seja, o estudo foi realizado com aqueles que se disponibilizaram a colaborar e devolveram o questionário respondido. O questionário foi aplicado entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, através de contato prévio e envio através do Google Forms, que é uma ferramenta de criação de formulários *on line* com algumas características importantes para a pesquisa acadêmica:

[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações. (MOTA, 2019, p. 373).

A formação dos informantes é bastante distinta, o que permite compreender visões diferenciadas de professores da área propedêutica e da área técnica. Suas formações abarcam Arquitetura, Engenharia, Matemática, Nutrição, Alimentos, Ciências Sociais, Filosofia, Letras e outras que não foram especificadas dentro das grandes áreas do conhecimento. Quanto às disciplinas que lecionam, 69,6% são professores da área propedêutica e 30,4% da área técnica.

Questionados sobre suas concepções acerca de que se trata o ensino médio integrado, as respostas foram variadas: um ensino que articula a formação geral com a formação técnica (39,1%); que visa à formação integral e completa (21,7%); que promove a aplicação de conteúdos da área propedêutica na área técnica (17,4%); que fomenta oportunidades em ambas as áreas (8,7%); onde os componentes são trabalhados de maneira transversal (8,7%); e ainda que é um ensino que forma para o mercado (4,3%). Tais concepções contemplam em parte o que preconizam os estudiosos da temática, uma vez que, para Ciavatta (2012), o ensino médio integrado aponta para uma educação unitária, politécnica e omnilateral, que não se refere apenas à integração dos conteúdos das áreas propedêutica e técnica.

Por outro lado, percebe-se também uma concepção equivocada sobre a perspectiva da integração do ensino médio, considerando que o mesmo envolve apenas a formação para o mercado de trabalho, o que demonstra a falta de clareza sobre o que de fato postula a modalidade de ensino aqui tratada. Isso confirma, ainda, a necessidade de superação da dicotomia entre educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”, bem como de promover estratégias de formação dos professores visando promover de fato uma integração/ articulação entre os conteúdos da área propedêutica e os da área técnica.

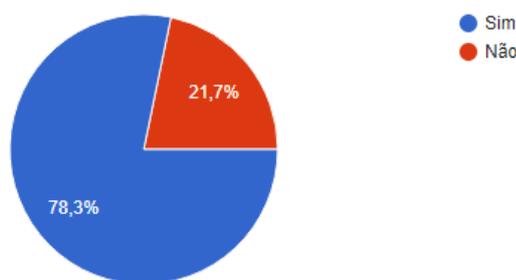
Sobre a concepção de currículo integrado, os professores responderam que se refere a: relacionar os componentes do curso (34,8%); integrar os conteúdos da formação geral

com aplicabilidade na formação técnica (26%); articular as múltiplas áreas para que possam desenvolver habilidades técnicas e ser um humano crítico (17,4%); ter conteúdos que objetivam uma formação integral do sujeito (8,7%); e ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (4,3%), dentre outros.

Da mesma forma que a percepção sobre ensino médio integrado, as concepções dos docentes sobre currículo integrado também refletem em parte o que diz a literatura, pois os conteúdos devem ter estar num perspectiva mais ampla, ter utilidade social e promover o ser humano, desenvolvendo diferentes “capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Então, por esse viés, os informantes foram perguntados se utilizam estratégias para promover o ensino médio integrado, donde 78,3% afirmaram que utilizam e 21,7% disseram que não, conforme pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1-** Utilização de estratégias para promoção do ensino médio integrado



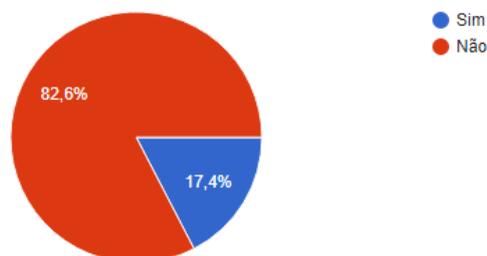
**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Dentre as estratégias utilizadas por esses professores, foram mencionadas: aulas e atividades conjuntas para promoção da interdisciplinaridade (30,4%); visitas técnicas (13%); leituras específicas do curso técnico (13%); articulação de conteúdos da formação geral com técnica (13%); dentre outros. Percebe-se aqui a necessidade de planejamento conjunto, que poderia se constituir em uma estratégia eficaz, pois promoveria a unidade entre os participantes do processo, compreendendo-se que a distinção entre conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se dá no âmbito metodológico e não epistemologicamente, ou seja, “nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam” (RAMOS, 2007, p. 13). Por esse viés, para que as estratégias utilizadas pelos professores com a finalidade de promover a integração tenham efetividade, precisam ser parte integrante de uma proposta mais ampla, que considera a formação inteira promovendo o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais.

Quanto aos procedimentos de ensino, não existe uma técnica mais adequada para que o ensino integrado seja implementado, inclusive aponta-se para a possibilidade de resignificação das técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem. Assim, os autores sinalizam que práticas pedagógicas integradoras ultrapassam o espaço escolar, já que cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, bem como quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais.

Perguntados se já receberam alguma formação para trabalhar o currículo integrado, apenas 17,4% dos docentes responderam afirmativamente e 82,6% disseram que não, como pode ser observado no gráfico 2.

**Gráfico 2-** Formação para currículo integrado



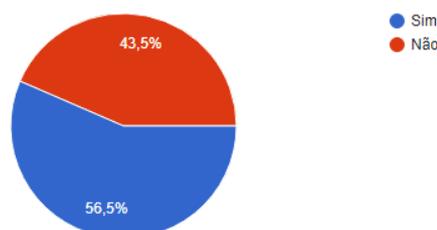
**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Dos que receberam alguma formação, concentraram-se em pós-graduações e formação para professores do Instituto. Isso demonstra a necessidade da utilização de estratégias, como formações e oficinas, para que os docentes tenham maior compreensão do que é o currículo integrado e de maneiras para promovê-lo. A preparação dos professores, então, para a organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico deve conceber o trabalho como princípio educativo; visar à unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos; conceber o homem como ser que pode transformar a realidade em que vive; e ainda objetivar uma formação humana que uma formação básica e formação para o trabalho, conforme postula Ramos (2012).

Os professores também foram questionados sobre a forma como planejam suas aulas considerando a perspectiva tão difundida na Rede de currículo integrado. Assim, a principal forma apontada foi pensando na articulação e na aplicabilidade dos conteúdos, por 30,4% dos informantes. Ainda foram citados: pesquisando sobre práticas e formas exitosas (13%); analisando as necessidades trazidas pelos alunos (8,7%); através das ementas (8,7%); dentre outras. Nessa perspectiva, devem-se garantir os momentos de planejamento como parte fundamental da atividade docente, sejam eles de forma individual ou em conjunto, uma vez que “Planejar, desenvolver, avaliar faz parte das atividades docentes e propicia a construção do conhecimento.” (CAMBRAIA; ZANON, 2018, p. 15).

Assim, um dos aspectos essenciais na concepção e no planejamento do currículo integrado é o estabelecimento de parcerias com outros docentes. Nessa perspectiva, 56,5% dos informantes afirmaram que conseguem estabelecer parcerias com professores do mesmo componente curricular, conforme verificado no gráfico 3.

**Gráfico 3-** Estabelecimento de parcerias com professores do mesmo componente curricular

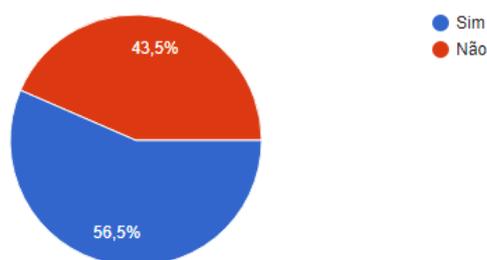


**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Essa parceria se dá através de diálogo/ troca de informações (26%), projetos (8,7%), atividades acadêmicas (8,7%), sábados letivos (8,7%) e de planejamento conjunto de aulas (4,3%), dentre outras.

Também chamou atenção o fato de que, quando perguntados se conseguem estabelecer parcerias com professores de outros componentes curriculares, o maior percentual também se concentrou em sim, 56,5%, como se pode perceber no gráfico 4.

**Gráfico 4-** Estabelecimento de parcerias com professores de outros componentes curriculares



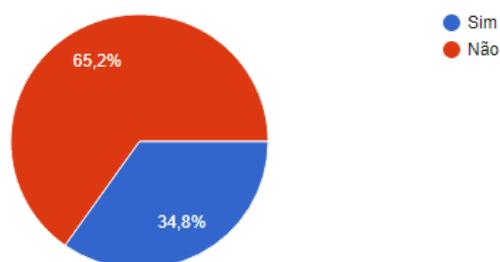
**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Dos que conseguem estabelecer parcerias com professores de outras áreas, isso ocorre a partir de projetos (17,4%), atividades interdisciplinares (17,4%) e práticas integradoras (4,3%), dentre outras. Nessa perspectiva,

De acordo com Shulman (1986), o conhecimento específico de cada campo é um pressuposto fundamental da profissão docente, porém também é necessário compreender o modo como esse conhecimento se transforma em ensino e isso exige uma permanente interlocução entre os sujeitos, contribuindo para minimizar a dicotomização teoria e prática. (CAMBRAIA; ZANON, 2018, p. 7).

Assim, apesar da maior parte dos docentes destacarem que conseguem estabelecer parcerias com professores da mesma área e de áreas distintas, quando se trata de planejamento conjunto de professores esse percentual é baixo, tanto para docentes da mesma área como de áreas distintas. Por esse viés, apenas 34,8% conseguem realizar planejamento com professores da mesma área, como é possível visualizar no gráfico 5.

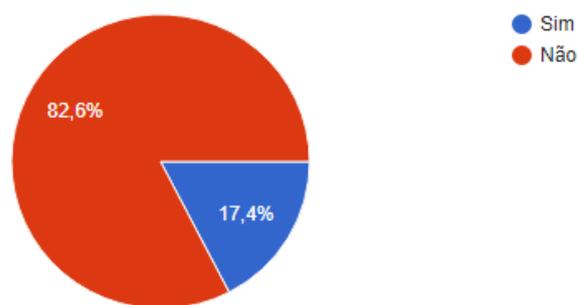
**Gráfico 5-** Planejamento com professores da mesma área



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Também é baixo o percentual dos docentes que realizam planejamento conjunto com professores de áreas diferentes, apenas 17,4%, como se observa no gráfico 6.

**Gráfico 6-** Planejamento com professores de áreas diferentes



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se assim que, apesar do percentual significativo dos que conseguem estabelecer parcerias com outros professores, seja de áreas correlatas ou distintas, quando se trata de planejamento em conjunto o mesmo não ocorre. Como já pontuado, devem-se garantir os momentos de planejamento como parte fundamental da atividade docente, sejam eles de forma individual ou em conjunto, com a finalidade de promover a integração/ articulação entre os conteúdos da área propedêutica e os da área técnica. Nesse sentido, o ensino médio integrado ao técnico deve permitir que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Os professores também relataram suas maiores dificuldades, em suas práticas profissionais, para o estabelecimento do currículo integrado. Dentre elas estão: os embates entre áreas (21,7%); a falta de conhecimento sobre o que é um currículo integrado (17,4%); a incompatibilidade de horários (17,4%); a ausência de planejamento (13%); a sobreposição de projetos individuais (8,7%); e a estrutura (4,3%), dentre outras. Convém destacar aqui a dificuldade apontada que se refere à problemática da dicotomia entre as áreas propedêutica e técnica, onde comumente se observa a resistência ao trabalho conjunto. “Nessa condição, o docente, principalmente aquele que atua em disciplinas de formação técnica, permanece fechado e limitado aos “muros” do conteúdo disciplinar.” (CAMBRAIA; ZANON, 2018, p. 6).

Acrescenta-se a isso a percepção dos professores quanto à questão da própria identidade dos Institutos Federais, que se mostra problemática, pois ora se concebe como uma escola, ora se concebe como ensino profissionalizante, dificultando a articulação dos sujeitos envolvidos no processo, como se pode perceber na fala de um dos docentes da área propedêutica: “*Minha maior dificuldade é a interação com os professores das áreas técnicas, pois eles consideram que as disciplinas da formação geral são desnecessárias*” (Informante 15).

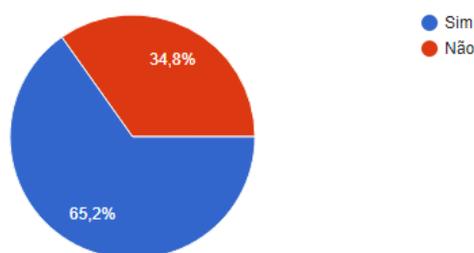
Além das dificuldades, os informantes apontaram o que poderia ser feito para promover ou melhorar a integração curricular no ensino médio. Assim, foram mencionados: planejamento constante e em conjunto (34,8%); formação de professores (26%); reestruturação curricular (8,7%); dentre outros. Pode-se destacar aqui o posicionamento de um dos docentes, para quem é preciso “*investimento em formação de professores, ações promovidas pelo Instituto que criem incentivos para a integração entre áreas e mesmo entre servidores não docentes*” (Informante 10), o que traz para o centro do debate a perspectiva que, além do docente, outros sujeitos estão envolvidos na integração curricular, abrangendo toda a comunidade escolar.

Além disso, no que se refere às estratégias de ensino, é preciso compreender que a ação didática (articulação entre teoria e prática) também se coloca como um objeto da disputa hegemônica entre capital e trabalho. Assim, a perspectiva integradora numa possível didática da educação profissional deve considerar: o compromisso com a formação ampla em suas capacidades, que teoria e prática formem o núcleo articulador da formação profissional, que a ação docente se revele na prática concreta e na realidade social.

Para a efetivação dos projetos integradores de ensino também se faz fundamental a valorização da atividade dos sujeitos da prática pedagógica (docentes e discentes) nos processos formativos. Tal atividade deve estar comprometida com a transformação social, com a finalidade de desenvolver a capacidade de agir criticamente e adaptar a realidade às suas necessidades. Além disso, o trabalho escolar deve valorizar toda forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Por fim, os docentes foram questionados se concordam com a reestruturação dos cursos médios integrados de quatro para três anos no Instituto Federal de Alagoas, já que a instituição implantou essa modalidade no ano de 2020, e que vem sendo implantado nos Institutos Federais de todo o país. Assim, 65,2% disseram concordar com a redução do tempo dos cursos e 34,8% discordam, conforme gráfico 7.

**Gráfico 7-** Concordância com reestruturação dos cursos

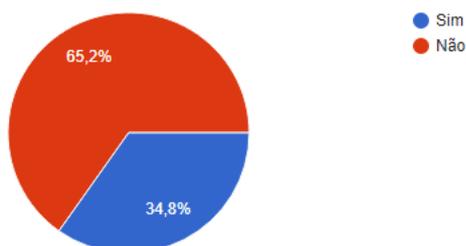


**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

As justificativas para tal concordância concentraram-se em: redução da carga horária (26%); possibilidade de diminuir a evasão (21,7%), possibilidade de formação em 3 anos (17,4%); objetividade do currículo (8,7%); perdas significativas para a aprendizagem (8,7%).

Apesar da maioria dos professores concordarem com a reestruturação dos cursos, por outro lado, apenas 34,8% acreditam que a reestruturação dos cursos melhorará a integração curricular no ensino médio integrado ao técnico, como se percebe no gráfico 8.

**Gráfico 8-** Reestruturação dos cursos e melhoria da integração curricular



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Essa incredulidade no que concerne à melhoria da integração curricular se justifica, para os docentes, pelos seguintes motivos: julgam que o planejamento será mais difícil (26%); acreditam que se há menos carga horária, conseqüentemente há menos integração (8,7%); avaliam que a proposta foi feita sem consulta pública adequada (4,3%), conforme fica evidente na fala de um dos docentes:

*A reestruturação acontece de forma impositiva, sem que tenha ocorrido uma capacitação com todo corpo docente. Muitos dos quais nunca receberam formação em licenciatura, o que irá apenas trazer situações de descontentamento e inquietude, pois a maioria dos docentes não foram capacitados para o trabalho de integração curricular (...) só conseguimos nos empenhar e defender, e lutar para dar certo, se conhecemos e acreditamos na proposta que iremos atuar. (Informante 17).*

Assim, retomando que, apesar dos docentes concordarem em sua maioria com a reestruturação dos cursos, mostra-se contraditório o posicionamento de que a minoria acredita que essa redução na carga horária dos cursos melhorará a integração curricular. Isso pode remeter, mais uma vez, à necessidade de uma maior compreensão sobre o que é o ensino médio integrado e como de fato se constitui o currículo integrado.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que a discussão sobre a concepção de ensino médio integrado e de constituição do currículo integrado ainda ocupa a agenda de debates na Educação Profissional e Tecnológica, esse estudo apoiou-se na necessidade de compreensão sobre como os docentes do Instituto Federal de Alagoas percebem as questões referentes à integração, buscando apreender suas concepções, percepções e práticas desenvolvidas.

Tal compreensão é de suma importância no contexto atual em que se encontram os Institutos Federais, com o advento da reforma do ensino médio, com a reestruturação dos cursos e com os ataques constantes à rede Federal, onde se apresenta um enxugamento da carga horária dos cursos técnicos e um retrocesso no que se refere às disciplinas de humanas, que estão no cerne da discussão sobre sua pertinência e importância nos cursos técnicos.

Além disso, é fundamental perceber a compreensão dos atores porque ainda há a dificuldade de superar a dualidade entre a educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”, e se faz necessário promover a integração/ articulação entre os conteúdos da área propedêutica e os da área técnica, seja através de qualificação, de formações ou promoção de momentos de planejamento conjunto.

Assim, o estudo demonstrou que os docentes compreendem em parte o que é o ensino médio integrado e o currículo integrado, o que mostra a necessidade de formações ou oficinas específicas sobre a temática. Isso porque a maioria, 78,3%, julga utilizar estratégias que promovem o ensino médio integrado, mas 82,6% nunca receberam formação para trabalhar com o currículo integrado.

Também evidenciou que se faz importante promover momentos de integração, parceria e planejamento entre os docentes para fomentar a construção do currículo integrado. Tal parceria deve não somente figurar entre os docentes, mas envolver todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Essa necessidade se dá uma vez que a maior parte dos docentes, 56,5%, consegue estabelecer parcerias com professores do mesmo componente curricular, bem como de componentes curriculares diferentes. Apesar

disso, quando se trata de planejamento conjunto, o percentual de docentes que o faz é baixo, 34,8% com professores da mesma área e apenas 17,4% de áreas diferentes.

No escopo desse trabalho, então, sugere-se o que recomendam Cambraia e Zanon (2018): que as reflexões aqui apontadas incentivem processos de estudo coletivos, a criação de grupos de pesquisa-ação crítica e emancipatória, sendo uma maneira de repensar a prática curricular e reparar a necessidade permanente de formação.

Nesse sentido, a construção do currículo integrado e a concretização do ensino médio integrado só serão possíveis quando houver a superação da dicotomia entre a educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”, com a compreensão da identidade dos Institutos Federais, com o fim da resistência ao trabalho conjunto entre as áreas propedêutica e técnica, bem como com a clareza e a compreensão sobre o que de fato postula o ensino médio integrado e de como se pode promover, dentro dessa perspectiva, um currículo integrado.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. G. R. **Educação para o Trabalho no Capitalismo**: o Projovem como negação da formação humanada. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

CAMBRAIA, A. C.; ZANON, L. B. Desenvolvimento profissional docente numa licenciatura: interlocuções sobre o projeto integrador. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRIEBELER, J. R. C.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Os Diferentes Sentidos Atribuídos à Compreensão da Relação da Educação Profissional e Ensino Médio. **Contexto & Educação**, ano 31, n. 98, p. 28-51, jan./abr. 2016.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Versão ampliada de exposição no seminário sobre ensino médio (Mossoró, RN), 2007. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 17 set. 2017.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

**Data da submissão: 10/04/2020**

**Data da aprovação: 04/08/2020**