

INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM UM CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES

Curriculum integration in a Technical Course in Business Administration: teacher's conceptions

OLIVEIRA, Márcia Soares de ¹

VALENTIM, Silvani dos Santos ²

RESUMO

Este estudo objetiva verificar a concepção dos docentes atuantes em um Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio sobre a integração curricular da educação básica com a educação profissional. O trabalho conta com uma pesquisa documental na legislação sobre a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil, resgatando o período compreendido entre 2004 e 2016; além de pesquisa teórica sobre o tema integração curricular da educação profissional com a educação básica. A pesquisa se configura como estudo exploratório e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico aplicado aos docentes do curso. Os resultados, embora avaliados positivamente, apontam o imperativo imediato de diálogos construtivos sobre como fazer uma integração curricular que contribua para a formação de cidadãos competentes para a vida e para o trabalho. A postura e atuação docentes se confirmam como pilares fundamentais para o êxito dos cursos técnicos integrados.

Palavras-chave: Integração curricular. Educação profissional. Educação básica.

ABSTRACT

This study aims to verify the conception of teachers from a Secondary Technical Course in Business Administration on the issue of integrating basic education curriculum to professional education curriculum. The paper presents a documentary research in the legislation on the offer of technical courses integrated to secondary education in Brazil, rescuing the period between 2004 and 2016. It also presents a theoretical research on the theme of curriculum integration of professional and basic education. The research is an exploratory study and the data collection was performed through an electronic questionnaire applied to the teachers of the course. The results, although evaluated positively, point to the immediate imperative of constructive dialogues on how to make a curriculum integration that contributes to the formation of competent citizens for life and work. The posture and performance of teachers are confirmed as fundamental pillars for the success of integrated technical courses.

Keywords: Curriculum integration. Professional education. Basic education.

¹ Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Especialista em Educação Profissional (UGF) e em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFV), graduada em Pedagogia (UNIFOR-MG). Pedagoga do IFMG. E-mail: <marciasoaresoli@gmail.com>.

² Doutora em Educação - Gestão e Políticas Educacionais - Programa Interdisciplinar em Estudos Urbanos da Temple University, Mestre em Currículo e Instrução Pública (Michigan State University), graduada em Pedagogia (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG. E-mail: <silvanivalentim@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é investigar a concepção de integração curricular dos docentes envolvidos no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFMG em um de seus *campi* implantados na fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, doravante denominado *Campus* Pesquisado.

Para tanto, o texto se concentra em três vertentes de trabalho: a) um resgate histórico sobre a oferta da educação profissional integrada à educação básica no Brasil no período compreendido entre 2004 e 2016, tendo como marco inicial o Decreto nº 5.154/2004, que recolocou esta forma de oferta no cenário educacional brasileiro e reacendeu os debates sobre ela nos meios acadêmico e político; b) um panorama conceitual sobre currículo, currículo integrado no ensino médio e na educação profissional e formação integrada, à luz do qual se dará a análise de c) uma pesquisa empírica realizada com os docentes atuantes e que já atuaram no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Pesquisado.

UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA: 2004-2016

O termo educação profissional passou a figurar no cenário educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996). Na versão original desta lei, o artigo 39 tinha que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, e o parágrafo segundo do artigo 36 trazia a possibilidade de o ensino médio, atendida a formação geral do educando, prepará-lo também para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996).

Contudo, a regulamentação desses artigos veio através do Decreto nº 2.208/1997, segundo o qual a educação profissional de nível técnico teria “organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

A partir de 2003, com o início do mandato do Presidente Lula, era grande a expectativa sobre as mudanças na política educacional. Especificamente com relação ao ensino médio integrado à educação profissional, o programa de governo apresentado na campanha eleitoral, intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil*, se posicionava claramente contra o Decreto nº 2.208/1997, classificando-o como uma legislação reguladora “com equívocos conceituais que promoveu alterações tanto na educação profissional como no ensino médio sem a necessária apreciação do Congresso Nacional” (PT, 2002), e se comprometendo a promover sua revisão com ampla participação social.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 23):

Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

A integração da educação profissional ao ensino médio, após sete anos, foi então resgatada com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, que previa explicitamente a articulação entre tais modalidades de ensino:

Art. 4º [...]

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, [...]

III – subsequente, [...]

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004a).

No entanto, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1087), os dois primeiros anos do Governo Lula, no que diz respeito à reconstrução da política de educação profissional, não ocorreram conforme o esperado e constituíram um “percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. Ainda segundo os autores, a própria opção pelo mecanismo de um novo decreto, revogando o Decreto nº 2.208/1997, ao invés da regulamentação dos artigos da LDB sobre o tema pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) revelou, entre outras razões, a percepção de que a proposta sofreria forte embate tanto no Conselho quanto no Congresso. Então, a transitoriedade do decreto serviria ao objetivo de pluralizar as ações e mobilizar a sociedade civil em torno do assunto.

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091).

Em 8 de dezembro do mesmo ano, foi homologado Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2004b) versando sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio e, em 3 de fevereiro de 2005, publicou-se a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2005a) atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) estas ações reduziram o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004.

Tal postura contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais. De fato, efetiva-se, por esta acomodação, uma cultura, como lembrava Florestan Fernandes, de 'modernização do arcaico' (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094).

Os autores criticam que o Parecer nº 39/2004 invoque a necessidade de uma nova e atual concepção para a implantação da forma integrada, enquanto se permite a manutenção das Diretrizes Curriculares vigentes, apenas atualizando-as. E, embora o Parecer reconheça a forma integrada como um curso único no que tange a matrícula e conclusão, também considera que os conteúdos propedêuticos e profissionalizantes são de naturezas distintas, o que, afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), reestabelece internamente ao currículo a dicotomia entre uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho.

A demonstração de que não há qualquer 'nova concepção' pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094).

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a) trouxe uma reflexão a respeito da retomada que ocorreu em 2003 da discussão sobre educação politécnica³ como uma formação unitária e universal, sem um viés estrito de profissionalização. E sobre essa reflexão, a conclusão de que tal estratégia não encontraria sustentação em virtude da desigualdade socioeconômica que obrigava os filhos da classe trabalhadora a ingressar no mundo do trabalho muito antes de completar dezoito anos.

O documento se referiu à proposta de educação integrada trazida pelo Decreto nº 5.154/2004 como uma solução transitória e viável:

[...] um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos

³ Portanto, o ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007a, p. 24).

No bojo de concepções, perspectivas e críticas às propostas de reestruturação da educação profissional integrada ao ensino médio, quatro anos após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) o consolidou, incluindo na LDB uma seção própria sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a possibilidade de articulação com o ensino médio nas formas integrada e concomitante.

Segundo Ramos (2015), desde 2004 a educação profissional integrada ao ensino médio mereceu a atenção dos estudos acadêmicos e circulou na pauta política de sindicatos e outros movimentos vinculados à classe trabalhadora, além de orientar algumas ações do governo federal e de governos locais.

A legislação brasileira da educação profissional exarada a partir de 2004, inicialmente pelo decreto 5.154 e, posteriormente, pela lei de 2008, que fez as alterações na LDB, contribuiu para mudanças na política de educação profissional no País (RAMOS, 2015, p. 98).

Em 2007 houve uma ação importante para a expansão da educação profissional em parceria com as Redes Estaduais. O Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b) instituiu o programa *Brasil Profissionalizado*, visando estimular o ensino médio integrado à educação profissional. Entre os objetivos do programa estava o fomento à expansão da oferta de matrículas nesta modalidade pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que tivessem aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante assistência financeira.

Paralelo a esses movimentos políticos e educacionais, se desenrolava aquele que seria o mais significativo para a consolidação da educação profissional técnica de nível médio: a efetiva expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Do ponto de vista legal, este movimento começou com a derrubada de um entrave ao crescimento da iniciativa federal na oferta de educação profissional. Em 1998, a Lei nº 8.948/1994, sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, foi alterada pela Lei nº 9.649/1998, com a seguinte inclusão em seu artigo 3º:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Grifo nosso (BRASIL, 1998).

Esse congelamento foi extinto pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005b), que deu nova redação ao parágrafo quinto, substituindo o termo *somente* por *preferencialmente*.

A essa mudança se seguiu o lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dividido em duas fases.

A Fase I, iniciada em 2006, objetivava a implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, em

periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, com meta de entregar 64 novas unidades até o fim de 2008. Na Fase II, iniciada em 2007 sob o título *Uma escola técnica em cada cidade-polo do país*, estava prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica que, somando-se à Fase I e às 140 unidades preexistentes, atingiriam a meta de 354 unidades em funcionamento e a projeção de 500 mil matrículas até 2010. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010).

Em 2008, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, configurando mudança significativa na educação profissional brasileira.

Os Institutos Federais surgem como novas autarquias resultantes da união dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais. Além dos trinta e oito Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal também abarca a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e o Colégio Pedro II. Em seu artigo 2º, a Lei nº 11.892/2008 define esta nova instituição:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b).

O foco no ensino médio se destaca no objetivo expresso no inciso I do artigo 7º:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b).

E no artigo 8º, que garante o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas aos cursos técnicos, preferencialmente integrados ao ensino médio (BRASIL, 2008b).

Além das especificações legais sobre esta nova institucionalidade, o documento que apresenta as concepções e diretrizes dos Institutos Federais traz uma promessa de transformação social e desenvolvimento regional ao afirmar que

o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. [...]

Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 3).

Do Relatório de Gestão 2010 SETEC constava o Plano de Expansão – Fase 3, com o objetivo de ampliar a presença dos Institutos Federais no território nacional, assegurando que cada uma das 558 microrregiões brasileiras contasse com pelo menos um *campus*. Segundo o relatório, às 354 unidades já instaladas seriam acrescentadas outras 86 unidades ainda em 2011.

Atualmente, cerca de 50 mil alunos estão matriculados nas unidades recém-implantadas. Quando todas as novas unidades de ensino estiverem plenamente constituídas, o total de alunos na Rede Federal terá saltado de cerca de 200 mil para quase meio milhão de estudantes.

A despeito do notável crescimento experimentado nos últimos anos, o fato é que a existência de uma escola técnica federal ainda é uma realidade de poucas cidades. Hoje, a Rede Federal está presente em apenas 5% dos municípios brasileiros, representando pouco mais de 10% de toda a oferta de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2011a, p. 28).

Ainda segundo o Relatório de Gestão 2010 SETEC, o Plano de Expansão da Rede Federal – Fase 3 propunha também a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), o que levaria a Rede Federal ao patamar de 1.000 unidades ao final desta década e a resultados como 1 milhão e 200 mil alunos matriculados, além da presença dos Institutos Federais em 1 de cada 5 municípios brasileiros; dentre outros.

O Relatório de Gestão Consolidado 2014 SETEC apresentava o total de 562 escolas em atividade e os investimentos no Plano de Expansão e Reestruturação da Rede Federal, desde 2011, da ordem de R\$ 3,3 bilhões, sendo R\$ 678 milhões em 2014.

Neste momento, segundo o relatório, a Rede Federal cobria todos os estados brasileiros com a seguinte distribuição: 61 unidades na região Norte, 184 unidades na região Nordeste, 57 unidades na região Centro-Oeste, 147 unidades na região Sudeste e 113 unidades na região Sul (BRASIL, 2015).

Compondo a expansão e reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também merecem reconhecimento as iniciativas de criação da Rede e-Tec Brasil (Decreto nº 6.301/2007, substituído em 2011 pelo Decreto nº 7.589/2011) e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Decretos nº 6.632/2008, 6.633/2008, 6.635/2008 e 6.637/2008).

O processo de expansão da Rede Federal teve um marco significativo em 26 de outubro de 2011, quando a Lei nº 12.513/2011 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Tratavam-se de novas estratégias para ampliação da Rede Federal, agora, não somente por meio da implantação de unidades, como também pela parceria com outras esferas de poder e com a iniciativa privada, cobrindo territórios onde os Institutos Federais ainda não aportaram:

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei (BRASIL, 2011b).

Dentre os objetivos do programa, listados no artigo 1º, destacam-se:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

[...]

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; (BRASIL, 2011b).

Segundo dados veiculados no sítio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a mesma chegou ao ano de 2016 com um total de 644 *campi*, distribuídos em 568 municípios em todos os estados brasileiros, como resultado da maior expansão de sua história.

Embora o alargamento da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio tenha se iniciado pelo Decreto nº 5.154/2004, somente em setembro de 2012 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação divulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012a), revogando as Resoluções CNE/CEB nº 4/1999 e nº 1/2005 e reiterando as formas de oferta invocadas pelo decreto de 2004.

Segundo esse documento, a forma articulada ao ensino médio deveria proporcionar uma habilitação profissional técnica simultânea à conclusão da última etapa da educação básica.

Dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, relacionados no artigo 6º da resolução, destacam-se os seguintes mais especificamente direcionados à forma integrada:

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;

[...]

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; [...] (BRASIL, 2012a).

O artigo 8º, sobre as formas de oferta articulada integrada (na mesma instituição de ensino) e articulada concomitante (em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado) alerta que:

§ 1º Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012a).

O artigo 27 da Resolução estabelece as cargas horárias mínimas permitidas para os cursos articulados ao ensino médio conforme a carga horária prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de 800, 1.000 ou 1.200 horas, para, respectivamente, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas (BRASIL, 2012a).

É possível que significados residuais de regulamentações anteriores sobre o conceito (e a prática) de simultaneidade ainda permaneçam nesse documento e, aliadas ao fato de essa forma de oferta precisar seguir regulamentações diversas, sejam parte da justificativa para as dificuldades ainda encontradas na construção da integração curricular.

SOBRE CURRÍCULO, CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INTEGRADA

O Currículo é hoje um campo de estudos bastante desenvolvido que contempla certa diversidade de correntes de pensamento e conceitos.

Silva (2015) contextualiza o surgimento do currículo como campo de estudo profissional especializado nos EUA dos anos 20, em meio à institucionalização da educação de massas e condições como movimentos imigratórios, identidade nacional, industrialização e urbanização. Após discorrer longamente sobre as teorias de currículo, dialogando com diversas vertentes, o autor afirma que posterior às teorias críticas e pós-críticas,

torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, [...] (SILVA, 2015, p. 147).

Lopes e Macedo (2011) alertam que a simplicidade da pergunta 'o que é currículo?' é apenas aparente e a busca por respostas não tem sido fácil:

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

A questão da integração curricular sempre permeou os estudos curriculares, com nomes e aplicações distintas. Lopes e Macedo (2011) afirmam que toda proposta de organização curricular considera a importância de se discutir formas de integração dos conteúdos. As autoras agrupam as diferentes formas de integração curricular em três modalidades a partir dos princípios verificados como base da integração:

integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

A este estudo interessa particularmente o recorte da integração dos currículos da educação básica com a educação profissional.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Segundo Ramos (2011, p. 775), a possibilidade resgatada pelo Decreto nº 5.154/2004 de integrar o ensino médio e a educação profissional abarca propostas e discussões que vão muito além da unificação de dois cursos em matrícula única, pois a almejada concepção de currículo integrado pressupõe o pensamento de um “currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”.

Em outra abordagem sobre a mediação da existência humana pelo trabalho, a autora clarifica a necessidade do acesso a uma formação integral, que não classifique o educando como alguém destinado à cultura ou ao trabalho:

Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como ‘educação ou formação profissional’, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano (RAMOS, 2012. p. 109).

O documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004c), que apresenta uma análise da conjuntura dessa modalidade, bem como os caminhos propostos nessa área pelo governo de então, reconhece estar a educação profissional em posição estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do país e afirma que:

É preciso sempre considerar que todo e qualquer sistema educacional está historicamente localizado e circunstanciado. No seu interior, circulam complexos movimentos de construção e reconstrução, determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, definindo contextos em que se situam os diferentes atores sociais, demonstrando interesses diferenciados.

Como consequência, emerge a necessidade de se construir uma política educacional que integre a formação profissional ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem

como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (BRASIL, 2004c, pag. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), ao tratarem dos princípios norteadores dessa modalidade de ensino, reverberam compromissos como a formação integral do estudante, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre teoria e prática, dentre outros. Em especial, o terceiro princípio citado no documento contempla a essência do currículo integrado: “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” (BRASIL, 2012a).

Sob essa ótica, a formação do cidadão não se distancia e tampouco se hierarquiza com relação à formação profissional. Da mesma forma, os conteúdos de origem propedêutica e os profissionalizantes não concorrem entre si, mas convergem para proporcionar uma aprendizagem significativa e historicamente contextualizada.

Para Ciavatta (2012), o tema da formação integrada faz emergir uma disputa histórica e permanente na concepção de educação brasileira: educar todos ou somente uma minoria? Que tipo de educação cabe a cada parcela, de modo a atender às necessidades da sociedade?

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. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

O problema da integração reside na fragmentação do currículo e na negação de que toda educação geral é também profissional e esta, por sua vez, é também formação humana integral (MORAES; KULLER; 2016). Para os autores, a configuração de disciplinas é uma maneira histórica de produzir e organizar o conhecimento, porém, na formatação dos currículos, essa divisão também é resultado da transposição didática dos conhecimentos científicos em conteúdos a serem ensinados por professores formados nos mesmos moldes de especialização/fragmentação do conhecimento. A separação entre educação geral e profissional nos currículos tradicionais também estaria aportada na divisão dos conhecimentos que formam o saber escolar. Assim, cada uma dessas duas ‘vertentes’ de formação transpõe didaticamente os conhecimentos específicos de seus respectivos campos científicos e os sistematizam em disciplinas isoladas entre si, a serviço de objetivos estritamente escolares.

É preciso partir da negação de que o objetivo da escola é a transmissão de um saber que só serve para a escola e só tem sentido dentro do seu sistema de avaliação (provas e exames) e progressão (passar de ano). Se considerarmos, como fins da escola, a preparação do aluno para a vida, incluindo nela a preparação para o trabalho, o papel da educação escolar passa a ser o de desenvolvimento de capacidades fundamentais

para o autodesenvolvimento, a relação interpessoal, a vida em sociedade e o trabalho produtivo (MORAES; KULLER, 2016, p. 40)

Ramos (2012) alerta que sobrepor disciplinas de formação geral e de formação específica no decorrer de um curso não constitui integração, tampouco o acréscimo de um ano de conteúdos profissionais aos três anos de ensino médio alcançaria tal objetivo. Para a autora, “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2012, p.122).

Fica claro, como em toda ação educativa, a imprescindibilidade da atuação de gestores e docentes como educadores, em essência. Isso porque um professor poderia, isoladamente, transmitir o conteúdo de sua disciplina sem se envolver com a integração curricular, mas seria apenas isto: transmissão de conteúdos a serviço de objetivos escolares. A formação humana de que tratamos, com vistas a preparar o aluno para o desenvolvimento autônomo nas instâncias pessoal, social e profissional, exige das pessoas e, por meio delas, das instituições, a entrega a uma ação efetivamente democrática e coletiva.

A construção do currículo integrado é, necessariamente, um ato coletivo, que requer o planejamento conjunto das ações, com metodologia e objetivos claros. Para ser construído, o currículo integrado exige que a escola seja, de fato, um espaço democrático e participativo. Se não for assim, grande parte dos esforços empreendidos podem não resultar na efetivação do currículo integrado no cotidiano da sala de aula (SILVA, 2014, p. 22).

Temos um arcabouço legal que projeta a integração da educação básica com a educação profissional como pilar de alavancagem do desenvolvimento socioeconômico do país; temos o consenso teórico de diversos autores sobre o potencial dessa modalidade para a promoção de uma formação humana integral capaz de transformar os educandos em agentes de mudança de suas realidades sociais; temos, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45), que essa possibilidade de integração é “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”. Contudo, a realidade nas instituições brasileiras é de grandes entraves na efetivação da integração curricular.

O escritório da UNESCO no Brasil realizou um estudo sobre algumas iniciativas de implantação do ensino médio integrado à educação profissional no país. Um encontro de educadores brasileiros sobre esse estudo teve suas conclusões documentadas no livro ‘Ensino médio e educação profissional: desafios da integração’ (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

Moraes e Kuller (2016) nos trazem um produtivo e preocupante resumo das conclusões desse trabalho.

É opaco o entendimento da integração, em um só curso, do ensino médio e da educação profissional. Isso se deve à complexidade teórica e normativa das propostas de integração.

As normas e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas por uma secretaria estadual de educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma na atuação dos professores.

Quando há alguma pouca integração, é só extracurricularmente e no âmbito dos componentes curriculares da base nacional comum do ensino médio, e não desses componentes com os da educação profissional.

Ainda está para ser alcançada a apregoada e desejada interdisciplinaridade.

Há o risco de apresentar como integrados o que seriam currículos de dois cursos justapostos. Isso resulta no alongamento da duração, em número excessivo de disciplinas e excessiva carga horária, gerando desmotivação e evasão.

A concepção convencional e estática dos currículos não corresponde aos ditames da LDBEN, do Decreto Federal nº 5.154/04, e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Espelha muito mais a tradição herdada da normatização anterior, regida pela já revogada Lei Federal nº 5.692/71.

Os currículos do ensino médio comum ainda não resolveram sequer o desafio da obrigatória 'preparação geral e básica para o trabalho'.

A concepção e a construção de currículo pertinente ao curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica ainda é uma questão aberta, mais ainda se for considerada na perspectiva da educação politécnica (MORAES; KULLER, 2016, p. 59).

Pelo exposto, podemos inferir que a questão (e as dificuldades) da integração da educação profissional ao ensino médio não são autônomas. Ao contrário, estão intimamente vinculadas às deficiências fundamentais da educação brasileira. Moraes e Kuller (2016) concluem apontando três demandas que consideram retratar a discussão sobre o tema que se arrasta pelos últimos quarenta anos no nosso cenário educacional. A primeira se refere à urgência de se construir uma educação básica que seja realmente comum a todos os brasileiros; a segunda impõe o rompimento da fragmentação dos currículos e seu distanciamento da realidade dos estudantes, sobretudo a parcela oriunda de camadas menos favorecidas; e a terceira demanda, que no ensino médio se faz mais visível e dramática, está no alcance real da preparação do educando para a vida pessoal, em sociedade e no trabalho.

BREVEMENTE SOBRE O IFMG, O *CAMPUS* PESQUISADO E O CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) foi criado pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) pela união da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Bambuí e Ouro Preto (CEFET Bambuí e CEFET Ouro Preto) (IFMG, 2015).

Atualmente, o IFMG conta com dezessete unidades em funcionamento, sendo onze *campi* e seis *campi* avançados, vinculados a uma Reitoria com sede em Belo Horizonte. Conforme as finalidades dos Institutos Federais definidas em sua lei de criação, essas unidades ofertam ensino verticalizado da formação inicial e continuada à Pós-Graduação *stricto sensu*, nas seguintes áreas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas e Engenharias (IFMG, 2015).

O *Campus* Pesquisado iniciou suas atividades em 2010, na condição de Núcleo Avançado, com oferta de dois cursos técnicos na forma subsequente e um curso

superior de tecnologia. A unidade passou ao *status* de *campus* no ano de 2012 e atualmente oferta três cursos técnicos na forma integrada, dois cursos superiores em tecnologia e um bacharelado.

O curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa, teve sua primeira oferta no Processo Seletivo 2015/1, estando à época do estudo com duas turmas em andamento e um total de 55 (cinquenta e cinco) discentes matriculados, segundo dados internos da instituição. O curso é ofertado em horário diurno/integral, com duração de três anos.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, segundo Marconi e Lakatos (2003), o trabalho se encontra no grupo de estudos exploratórios, que abarca

investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

Neste grupo, aloca-se especificamente a subdivisão de estudos exploratório-descritivos combinados,

que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

A realização do estudo se deu por meio de uma pesquisa documental na legislação sobre a oferta de educação profissional integrada à educação básica no Brasil, resgatando o período compreendido entre 2004 e 2016; pesquisa teórica sobre integração curricular do ensino médio ao ensino técnico; aplicação de questionário eletrônico aos docentes do Curso Técnico em Administração e análise dos dados obtidos. O questionário foi enviado a vinte e quatro docentes que ministram ou já ministraram disciplinas no curso, tendo obtido nove respostas no período de 28 de junho a 12 de julho de 2016.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

A etapa deste trabalho dedicada à coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário eletrônico com objetivo de verificar a concepção dos docentes atuantes no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFMG *Campus* Pesquisado sobre a integração curricular da educação profissional com a educação básica.

Os resultados apontaram que a concepção dos docentes, em sua maioria, vai ao encontro dos estudos aqui apresentados. No entanto, a efetivação da integração curricular no cotidiano dos cursos ainda encontra obstáculos significativos.

A análise das respostas às questões de caracterização do público apresentou um corpo docente jovem, em sua maioria na faixa etária até 35 anos, majoritariamente feminino e de cor branca.

Os docentes que colaboraram com a pesquisa provêm de áreas de formação totalmente diversificadas, a saber: Administração, Biologia, Computação, Direito, Educação, Filosofia, Geografia e História.

O nível de titulação se mostrou elevado, entre mestrado e doutorado, e quase a totalidade dos respondentes é servidor efetivo da instituição, sendo apenas um contratado substituto. Esses dados conferem um caráter bastante positivo para o corpo docente, tanto pela qualidade da formação como também pelo vínculo mais aprofundado que, em geral, proporciona estadias de longo prazo na unidade e permite maior envolvimento com os projetos da instituição. Vale lembrar que a carreira docente dos Institutos Federais é de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, regida pela Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012b), segundo a qual a habilitação mínima exigida em concurso público para provimento de cargos é o diploma de curso superior em nível de graduação.

Quanto ao tempo de ingresso no IFMG, a totalidade dos respondentes foi incluída no quadro da instituição nos últimos seis anos, que também correspondem ao tempo de atividade do *Campus* Pesquisado. Mesmo que existam nesta amostra servidores que, inicialmente, pertenceram a outras unidades e foram transferidos, podemos afirmar que todos ingressaram na Rede Federal já em sua atual configuração, na nova autarquia formada pelos Institutos Federais e sob a égide do Decreto nº 5.154/2004. E ainda, sobre o tempo de atuação no Curso Técnico em Administração, que começou em 2015, a maioria atua desde o início. O estudo apontou que quase a totalidade dos respondentes tem no IFMG sua primeira experiência com a integração de educação básica e profissional.

Uma das questões chave da pesquisa indagava aos docentes 'qual a sua concepção de integração curricular no ensino médio integrado à educação profissional?'.
Existem disciplinas desnecessárias na grade curricular. (Docente 1).

Entendo que as disciplinas deveriam caminhar juntas, devendo assim existir integração interdisciplinar com aplicação de conceitos técnicos trabalhados no conteúdo comum. (Docente 3).

Acredito que a integração curricular, no caso, do ensino médio e a educação profissional, precisa avançar para uma concepção de sujeito integral, de direitos e transformadores da sociedade em que vivem. Passa por uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida social. Uma formação integral e não um aligeiramento do processo formativo para manutenção da desigualdade social e da divisão de classes. (Docente 4).

Interessante, já que nem todos estão aptos ou gostam de seguir o caminho acadêmico. (Docente 5).

Utilização mútua dos conhecimentos de cada componente, como estratégia de dar sentido prático aos conteúdos vistos em sala de aula (uma disciplina sendo instrumento de aplicação das outras). (Docente 6).

Acredito que a integração curricular se dá por meio do relacionamento das diversas áreas que compõem o currículo do curso. As disciplinas técnicas, devido ao seu direcionamento profissional, e as disciplinas de formação geral, com seu direcionamento científico, se unem para auxiliar na formação de um profissional consciente de seu papel como cidadão responsável em sua realidade local. (Docente 7).

A integração deve acontecer tanto na grade de horários e na carga horária das disciplinas como também na construção de projetos interdisciplinares ao longo da formação do aluno. (Docente 8).

A integração curricular compreende ofertar um ensino que possibilite o discente se formar no ensino médio (com conhecimento das áreas básicas de formação) e ao mesmo tempo se preparar para o mundo do trabalho com foco em uma área técnica específica. (Docente 9).

À luz dos conceitos e teorias sobre integração curricular que conduzem esse trabalho, a maioria das respostas se mostrou alinhada e amadurecida. Os docentes se remeteram a ideias como: sujeito integral, transformação social, formação humana, manutenção de desigualdades sociais e divisão de classes, demonstrando conhecimento da essência e dos objetivos esperados dessa modalidade de ensino.

Em paralelo, houve abordagens do viés operacional de como realizar a integração: interdisciplinaridade, utilização mútua dos conhecimentos, efetivação da integração curricular na carga horária e o trabalho com projetos interdisciplinares.

A resposta do DOCENTE 1 se esquivou um pouco do caráter conceitual da pergunta e, por sua brevidade, cremos que seja precipitado inferir opiniões sobre a relação entre as disciplinas por ele consideradas desnecessárias e a existência ou não de integração curricular no curso. Contudo, pode ser entendido como um alerta.

Questionados sobre a abordagem de integração curricular verificada no Projeto Pedagógico do curso, a maioria das respostas se concentrou na opção 'pontual' (44,4%). Porém, houve variação de 'inexistente' (22,2%) a 'excelente' (11,1%), além de 22,2% que a classificaram como 'satisfatória'. Respeitada a individualidade do pensamento de cada educador, trata-se de uma discrepância significativa na leitura do documento que conduz o curso e, em tese, deve refletir a prática.

A questão seguinte se vinculava a essa, solicitando justificativa para a escolha anterior. Vejamos as relações:

Não há projetos interdisciplinares e a coordenação também não estimula esse tipo de ação (Docente 1).

Não observei nenhuma integração, apenas troca de justificativas para não começar a integração, onde cada membro deseja apenas ficar na sua zona de conforto (Docente 3).

O Projeto Pedagógico do curso em questão destaca que o mesmo deve proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. Explicita claramente a intencionalidade de integração e a qualidade do processo formativo para a vida em sociedade (Docente 4).

Falta integração de conteúdo e não é adequado misturar turmas de TIs diferentes, se o objetivo é a integração das disciplinas na formação técnica (Docente 5).

Ela está concebida para traçar tentativas iniciais de integração, mas até pela falta de experiência a proposta carece de maior detalhamento sobre a operacionalização. Então, aparece mais com uma coletânea de ações possíveis (Docente 6).

O PPC destaca a importância de projetos educacionais interdisciplinares para a formação dos técnicos em administração. A metodologia educacional, por meio de projetos dessa natureza, auxilia a integração dos componentes curriculares, principalmente a área técnica e a formação geral (Docente 7).

Realmente, não sei definir (Docente 8).

Pontual (Docente 9).

Das justificativas apresentadas para a resposta à questão anterior, tivemos seis textos consideráveis. Destes, é possível detectar que três realmente se referem ao documento Projeto Pedagógico e apontam para leituras positivas sobre o tema, e a outra metade faz referência a atividades realizadas ou problemas ocorridos no cotidiano do curso (projetos, coordenação, falta de interesse, mistura de turmas).

Além de uma possível lacuna na interpretação da questão e de uma sinalização de que parte dos docentes não constata a integração no cotidiano do curso, há um dado coletado numa das questões da pesquisa, sobre condições importantes para a efetivação da integração curricular, que suscita uma possível relação com essa divergência de opiniões entre os docentes, sobretudo com o grupo que escolheu apontar os problemas cotidianos: nessa questão, retratada no final do estudo, os itens 'trabalho em equipe' e 'relacionamento interpessoal' foram amplamente classificados como dificultadores do processo.

O questionamento seguinte (este sim) era direcionado para a opinião do docente sobre a integração curricular praticada no curso. Desta vez, as respostas ficaram ainda mais concentradas na opção 'pontual' (66,7%) e não chegaram ao item 'excelente', ficando com 11,1% de classificação 'inexistente' e 22,2% 'satisfatória'.

As justificativas posteriormente oferecidas também não apresentaram discrepâncias e algumas se remeteram ao fato do curso estar iniciando (lembrando que este curso compõe o início da oferta de curso técnico integrado pelo *Campus* Pesquisado). No entanto, elas contêm dizeres importantes, como a falta de planejamento conjunto das aulas e a divisão entre área técnica e propedêutica, tanto no âmbito da interação entre as pessoas quanto no cumprimento das diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino técnico. Isso remete a uma abordagem feita na primeira vertente deste estudo sobre a necessidade de atendimento a regulamentações diversas, contida na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, e os possíveis significados residuais de legislações anteriores sobre simultaneidade ou sobreposição onde se devia ler integração.

Alguns poucos professores conseguem fazer esse tipo de articulação, mas muito pouco (Docente 1).

Não observei nenhuma integração, apenas troca de justificativas para não começar a integração, onde cada membro deseja apenas ficar na sua zona de conforto (Docente 3).

Ainda não tenho elementos suficientes para avaliar a integração, mas, acredito ser adequada. Enfrenta desafios com certeza (Docente 4).

Ainda começando... (Docente 5).

O carro chefe seria integração entre as disciplinas/conteúdos ministrados por meio do planejamento conjunto das aulas e da realização de trabalhos anuais interdisciplinares, a serem desenvolvidos por meio de projetos e eventos. Contudo, não foi implementado até hoje o planejamento conjunto de aulas, e os trabalhos anuais avançaram pouco, ficando restritos à semana de ciência e tecnologia (Docente 6).

Apesar do PPC apresentar uma ideia satisfatória de integração curricular, no dia a dia das disciplinas, e respeitando a autonomia dos docentes, o desenvolvimento de tais projetos tem enfrentado dificuldades. Talvez isso ainda seja consequência da imaturidade do curso, pois não completou 2 anos de existência, mas aos poucos é possível tornar o processo de aprendizagem mais integrado (Docente 7).

Falta de interação entre o núcleo propedêutico e o núcleo técnico (Docente 8).

Pontual porque foca em cumprir as diretrizes curriculares do ensino médio e a área técnica é discutida separadamente (Docente 9).

As duas próximas questões investigavam a opinião dos professores sobre a existência de hierarquização entre as disciplinas propedêuticas e profissionalizantes por parte do corpo docente e discente. As respostas para as duas categorias foram muito equilibradas, comprovando que essa hierarquização percorre os dois lados do processo ensino-aprendizagem. Sobre o corpo docente, as opiniões se dividiram igualmente entre as alternativas: 'existe, mas não chega a prejudicar a integração curricular', 'existe e prejudica a integração curricular' e 'não existe'. Já por parte do corpo discente, apenas 11,1% dos professores considerou que a hierarquização não existe, e o restante se dividiu igualmente entre alternativas de existência da hierarquização com ou sem prejuízo do desempenho escolar. A consideração mais importante a ser feita diz respeito justamente a esse empate, nas duas questões, entre um cenário no qual a hierarquização existe e prejudica a integração curricular e o desempenho escolar, e outro, no qual a existência dessa hierarquização não traz prejuízos. Merece destaque esse incomum equilíbrio visto que a ideia de hierarquização é, por si, contrária e dificultadora da formação integrada.

A penúltima questão perguntava aos docentes que estratégias eles adotam em sua prática para alcançar a integração curricular. Quase a totalidade das respostas realmente se dedicou a dar exemplos de ações concretas e em direção adequada à integração curricular.

Tentei por dois anos fazer um projeto interdisciplinar com a utilização de um blog, mas não foi para frente por falta de apoio da instituição, pois não tínhamos internet, e nem por parte de outros professores (Docente 1).

Procuo ministrar a disciplina de matemática financeira corroborando para a formação dos alunos no tangente à modelagem matemática, deixando de ensinar apenas fórmulas, na tentativa de ensinar como 'pensar' o cálculo matemático (Docente 3).

Estou desenvolvendo o trabalho na Educação Física a partir da pedagogia de projetos. Aproximando, na medida do possível, o interesse e as necessidades dos alunos, o que imprime mais sentido às aulas, trabalhos, experiências com as práticas corporais, tratando-as como práticas sociais significativas e em coerência com o PPC do curso (Docente 4).

Ensino de lógica (para eletrônica e informática), sugestões de criação de empresas para administração, observações sobre filosofia política e filosofia da economia (Docente 5).

Discussão de conteúdos coincidentes e dinâmicas possíveis de serem compartilhadas. Ex: discussão e formação de base comum sobre direitos humanos nas turmas de 1º ano para trabalho de redação na disciplina de Português, e compartilhamento de projeto de extensão (Docente 6).

Considerando a disciplina que leciono (biologia), a integração curricular com as disciplinas técnicas ainda é muito pontual. Geralmente, como recursos de integração, adoto alguns métodos de avaliação que objetivam buscar os conhecimentos administrativos dos alunos. Ex.: As apresentações de trabalhos são sempre feitas com a entrega de um relatório descritivo das ações que os alunos desempenharam na organização e planejamento das atividades. Esse relatório se faz importante para auxiliar na própria concepção de organização antes da ação.

Outro exemplo que utilizo em minha didática é a avaliação do projeto da Semana de Ciência e Tecnologia. Geralmente, os alunos fazem apresentação de projetos relacionados à área técnica, porém, para incentivá-los a desenvolver os projetos com excelência, busco avaliar dois momentos: Pré-apresentação: organização e planejamento do que será executado (até planejamento orçamentário) e Apresentação (Docente 7).

Este ano faço parte de um projeto interdisciplinar que irá ser apresentado na Semana de C&T (Docente 8).

Procuro desenvolver a disciplina com foco em aplicação prática do conhecimento.

Exemplo: para que os alunos aprendam administração, esses desenvolvem um trabalho em que é preciso aplicar o processo da gestão em prática (Docente 9).

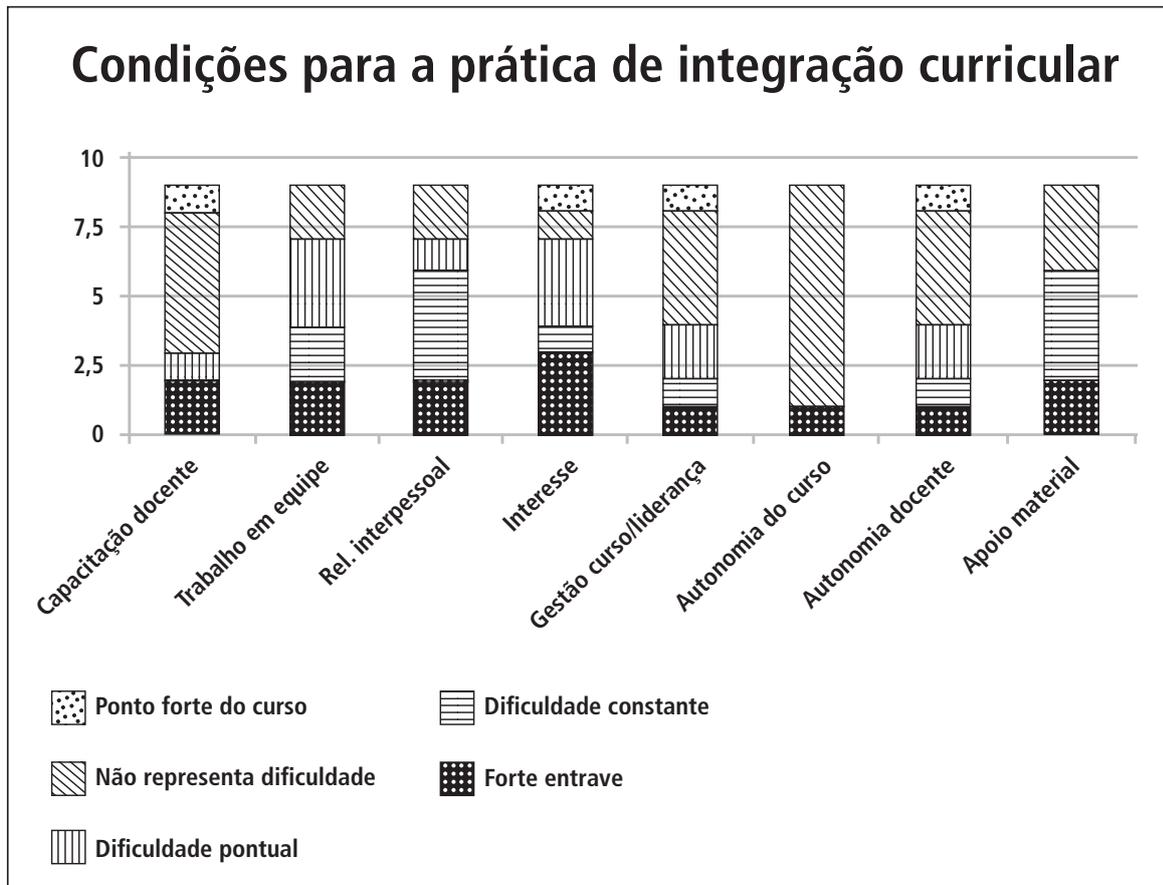
A lacuna identificada está contida na individualidade da fala, confirmando o que foi ressaltado nas questões sobre a prática da integração curricular no curso, onde se destacou a falta de planejamento conjunto das aulas. A fala da maioria dos professores nesta questão refletiu uma ação isolada na tentativa de integrar sua disciplina a outras.

De nenhuma maneira essa observação intenciona diminuir o valor das estratégias citadas na construção da integração curricular. A relação feita é entre o reflexo claro de que a ação coletiva ainda não é inerente ao cotidiano do curso e a percepção demonstrada pelos docentes do quanto ela é necessária para a formação integrada.

Finalizando, a última questão relacionava algumas condições consideradas importantes para a efetivação da integração curricular e pedia que os docentes as classificassem conforme a interferência que exercem no curso.

Considerando o tamanho da amostra que atendeu à pesquisa (9 respondentes a 24 solicitações), é precipitado fazer uma análise destas respostas que pretenda esboçar um perfil do Curso Técnico em Administração. No entanto, temos considerações espontâneas e legítimas de professores atuantes no curso que, em sua medida, o representam.

GRÁFICO 1



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima demonstra que as principais barreiras apontadas pelos docentes estão no âmbito atitudinal. Agrupando, de um lado, as classificações 'forte entrave', 'dificuldade constante' e 'dificuldade pontual'; e de outro as opções 'não representa dificuldade' e 'ponto forte do curso'; percebemos que as três condições relativas a comportamento se encontram com avaliação negativa: 'trabalho em equipe', 'relacionamento interpessoal' e 'interesse'.

É claro que as demais condições apresentadas não são unânimes em qualidade e acesso, e isso precisa ser considerado na mesma medida que as barreiras comportamentais, pois quando se fala em integração, coletividade e democracia, estamos tratando de elos únicos e essenciais a uma corrente. Não havemos de depositar apenas na ação do docente a responsabilidade pelo sucesso de uma formação integrada se este, mesmo comprometido, não receber apoio da gestão ou não tiver autonomia para pensar e construir os rumos do curso. No entanto, sem nenhuma concorrência com a tecnologia, as pessoas ainda são o centro da ação educativa e suas ações, individuais e coletivas, é que constroem a comunidade escolar. Para Freire (1996, p. 17), isso se dá pelo convencimento absoluto "da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de documentos oficiais e das contribuições de renomados autores sobre a questão da integração de educação profissional e educação básica confirmam a formação integrada como um caminho viável para a superação da dualidade e de desigualdades que se reproduzem na escola e na sociedade brasileiras.

O resgate das ações políticas desde 2004, embora alvo de controvérsias, não permite negar o investimento público nessa modalidade de ensino na última década.

No entanto, entre a filosofia de trabalho apregoada para a formação integrada nos livros e documentos oficiais e a realidade da sua operacionalização na sala de aula, existe uma busca ainda longa por conhecimentos e atitudes.

Os resultados apontam que a concepção dos docentes, em sua maioria, dialoga com os estudos aqui apresentados e incorpora princípios da formação integrada. Entretanto, no território escolar, a prática da integração curricular ainda encontra muitos obstáculos fortemente vinculados às barreiras atitudinais.

A amostra de docentes que colaborou com esta pesquisa não deixa dúvidas sobre a crença na viabilidade e na necessidade de ofertarmos cursos verdadeiramente integrados, mas aflora o imperativo imediato de diálogos construtivos que nos ensinem a educar nossos alunos de maneira integral e integrada, ajudando a formar cidadãos competentes para a vida e para o trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de Julho de 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 6.302**, de 12 de Dezembro de 2007b. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de Maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de Novembro de 2005b. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de Julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de Dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de Outubro de 2011b. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 12.772**, de 28 de Dezembro de 2012b. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**, de 8 de dezembro de 2004b. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Resolução nº 6/2012**, de 20 de Setembro de 2012a. 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 10 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Setec, dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Prestação de Contas Ordinária Anual Relatório de Gestão 2010**. Brasília: MEC/SETEC, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8006-relatorio-gestao-2010-setec-versaofinal-cgu-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Prestação de Contas Ordinária Anual Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2014**. Brasília: MEC/SETEC, 2015. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/gestao/ObterDocumentoSisdoc?codPapelTramitavel=52858355>>. Acesso em 10 jul. 2016.

_____. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: proposta em discussão.** Brasília: MEC/ Setec, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 3, p. 83-106.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: _____. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 1, p. 21-56.

_____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 jul. 2016.

IFMG INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: IFMG 2014-2018.** Belo Horizonte: IFMG, 2015

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antônio de. **Currículos Integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional: desafios, experiências e propostas.** São Paulo: Senac, 2016.

PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil.** Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2016

_____. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. IN: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras.** Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. 292 p.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 4, p. 107-128.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

SILVA, Adriano Larentes. Planejamento coletivo e planejamento político-pedagógico. IN: _____. **Currículo Integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014. Unidade II, p. 21-29

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Data da submissão: 25/11/2017

Data da aprovação: 05/12/2017