



1608 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 21 - Trabalho e Educação

ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: UMA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL INOVADORA EM UM BARQUINHO DE PAPEL?

Daren Chaves Severo dos Santos - OUTRAS

RESUMO:

Esse estudo faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que estuda a construção do Currículo Técnico Integrado no IFSul – Câmpus Bagé. Este artigo, por sua vez, buscará refletir sobre o Ensino Técnico Integrado, abordando os desafios, fragilidades e impasses na implementação deste currículo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Para isso, apresentaremos, inicialmente, as principais concepções e metas para essa modalidade de ensino e, após, um vislumbre das dificuldades e obstáculos enfrentados pelos Institutos que adotaram essa modalidade em seus cursos. Para isso, serão analisadas duas dissertações, a primeira desenvolvida com base no Câmpus Charqueadas - do IFSUL, e a segunda com base no Câmpus Castanhal - do IFPA. O referencial teórico desse artigo será composto pelo Documento Base do Ensino Técnico Integrado (2007) e pelos estudos realizados por Pacheco (2009), Frigotto et al. (2005), Ciavata (2005), Ramos (2005) e Saviani (1994-2011). As análises realizadas serão de caráter qualitativo se filiando a uma perspectiva histórico-crítica de análise.

Palavras-chave: Ensino Técnico Integrado; Currículo; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: UMA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL INOVADORA EM UM BARQUINHO DE PAPEL?

RESUMO:

Esse estudo faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que estuda a construção do Currículo Técnico Integrado no IFSul – Câmpus Bagé. Este artigo, por sua vez, buscará refletir sobre o Ensino Técnico Integrado, abordando os desafios, fragilidades e impasses na implementação deste currículo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Para isso, apresentaremos, inicialmente, as principais concepções e metas para essa modalidade de ensino e, após, um vislumbre das dificuldades e obstáculos enfrentados pelos Institutos que adotaram essa modalidade em seus cursos. Para isso, serão analisadas duas dissertações, a primeira desenvolvida com base no Câmpus Charqueadas - do IFSUL, e a segunda com base no Câmpus Castanhal - do IFPA. O referencial teórico desse artigo será composto pelo Documento Base do Ensino Técnico Integrado (2007) e pelos estudos realizados por Pacheco (2009), Frigotto et al. (2005), Ciavata (2005), Ramos (2005) e Saviani (1994-2011). As análises realizadas serão de caráter qualitativo se filiando a uma perspectiva histórico-crítica de análise.

Palavras-chave: Ensino Técnico Integrado, Currículo, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Técnico Integrado é uma política e proposta educacional vislumbrada desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, quando se propunha a articulação do Ensino Técnico ao Médio em uma perspectiva politécnica. Contudo, desde a promulgação de tal Lei a implementação do Ensino Politécnico vem enfrentando dificuldades e oposições em sua trajetória. Como exemplo disso podemos citar, dentre outros aspectos, a própria LDB de 1996 e o decreto 2.208/2004, ambos instrumentos que estabeleceram barreiras ao pleno exercício de um Ensino Médio verdadeiramente Politécnico (FRIGOTTO et. al., 2005).

Em relação à LDB de 1996, a barreira imposta para o exercício do Ensino Médio politécnico foi estabelecida com base em uma permissividade. Diferentemente da primeira LDB de 1961, em que se apoiava um Ensino Médio puramente politécnico, buscando uma formação integral, em que os conhecimentos da formação geral se articulavam com os conhecimentos do mundo do trabalho, visando a construção de uma base de técnicas dos ramos produtivos, com vistas à formação de profissionais politécnicos, a nova LDB (1996) toma outros rumos. O texto da nova LDB (1996) não se opõe à realização da articulação do Ensino Médio ao Técnico, contudo permite a sua total desarticulação e apoia a implementação de formações específicas, o que fragiliza de forma contumaz a política educacional politécnica que, mais tarde, com a promulgação do decreto 2.208/2004, encontra abismo sem precedentes (FRIGOTTO et. al., 2005).

O decreto 2.208/2004, embarcando na abertura e permissividade estabelecida pela LDB de 1996 proíbe, então, a articulação do Ensino Médio ao Técnico, retrocedendo aos moldes educacionais empreendidos antes da instituição da primeira LDB (1961). Essa perspectiva educacional introduz novamente o que Saviani (1994) explica ser uma estrutura educacional dual e fragmentada, muito bem conhecida pela população brasileira, em que as elites são destinadas a uma formação geral para ingresso no Ensino Superior e os pobres à formação técnica para suprimento das demandas do mercado de trabalho.

A retomada da possibilidade de articulação do Ensino Médio ao Técnico só veio a acontecer com a promulgação do decreto 5.154/2004, que revoga as diretrizes do decreto 2.208/2004, permitindo novamente a articulação entre formação propedêutica e técnica bem como a expansão dos Institutos Federais. Conforme Frigotto et al. (2005), embora o decreto 5.154/2004 não permita a realização de um Ensino verdadeiramente politécnico, uma vez que procura manter em voga a questão das formações específicas,

ele permite que, mais tarde, com a criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal surja o Ensino Técnico Integrado, que não se constitui como educação politécnica, mas traz o germe de tal proposta.

Conforme Pacheco (2009), o Ensino Técnico Integrado é uma proposta inovadora de Ensino, pensada exclusivamente para atender as demandas sociais e educacionais brasileiras. Brasil (2007) explica que essa proposta vai ao encontro da atual condição social do país, que apresenta um grande processo de exclusão social e profundas dicotomias educacionais. Nesse sentido, Brasil (2007) salienta que o Ensino Técnico Integrado foi pensado com base nas concepções politécnicas, porém mantendo as formações específicas. Isso, porque, a atual condição da sociedade brasileira requer uma formação geral sólida bem como condições rápidas de acesso ao mercado de trabalho, devido a necessidade dos jovens de proverem seu próprio sustento desde cedo.

Entretanto, essa modalidade de ensino, devido ao seu recente surgimento, ainda encontra-se em fase de consolidação e implementação, o que a torna frágil, um alvo que pode ser facilmente atingido pelas forças sociais e políticas que se opõe a tal proposta. O Ensino Técnico Integrado é um germe do ensino politécnico que tem navegado por águas tempestuosas, ora encontrando apoio nas políticas públicas para educação, ora não. Como um pequeno e frágil barco de papel tem tentado permanecer na superfície, em um movimento de resistência contra as bravas ondas dos embates político-sociais que o tentam naufragar.

Assim, para abordar as problemáticas do Ensino Técnico Integrado nesse artigo, utilizaremos enquanto perspectiva teórico-metodológica a histórico-crítica, que será base para as reflexões, análises e discussões. Conforme Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica surge em 1980 como forma de superação das pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivista, que representavam a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Essa pedagogia surge como forma de resistência às ideias neoconservadora que acreditavam ser a escola “solução para todos os problemas” da sociedade, “tomando o determinante pelo determinado e vice-versa” (SAVIANI, 2011, p.6).

Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica de educação tem por objetivo desmistificar a figura ideológica da escola enquanto “solucionadora das mazelas sociais”. Em contra partida a essa ideia, Saviani (2011) esclarece que em uma perspectiva histórico crítica de educação, a escola deve ser compreendida como uma modalidade específica da prática social, uma vez que há uma “determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa” (SAVIANI, 2011, p.6). Dessa forma, segundo autor, toda reflexão que se desenvolve na perspectiva histórico crítica deve levar em consideração que:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p.6).

Dessa forma, o presente artigo traz a tona a discussão a cerca do Ensino Técnico Integrado por reconhecer, por de traz desta proposta, a concepção de justiça social a ela imbricada e, também, a necessidade e importância de sua implementação nos Institutos Federais, devido aos objetivos que possui de, através de uma formação técnica integrada, possibilitar aos estudantes autonomia, emancipação e dignidade.

Portanto, pretendemos, de maneira sucinta, primeiramente, apresentar as principais concepções do Ensino Técnico Integrado e, posteriormente, trazer à tona a discussão a cerca das dificuldades enfrentadas pelos Institutos Federais no desenvolvimento dessa modalidade de ensino, através da análise das dissertações realizadas por Grillo (2012) e Menezes (2012).

2 CONCEPÇÕES E INOVAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

O Ensino Técnico Integrado, em sua perspectiva filosófica, compreende a formação humana através de sua relação e integração com todos os aspectos e dimensões da vida no processo educativo. Conforme Brasil (2007), o objetivo de tal ensino é realizar uma formação omnilateral dos sujeitos a partir do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho, neste caso, é entendido a partir de uma dupla significação: ontológica, como realização humana inerente ao ser; e econômica, associado ao modo de produção. Em relação à Ciência e a Cultura, a primeira é compreendida como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o avanço produtivo, a última como os valores éticos e estéticos que balizam e constituem as normas de conduta de uma sociedade.

Dessa forma, Ciavatta (2005) explica que, o que se quer com a adoção do Ensino Técnico Integrado, e com a concepção de formação integrada, é tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional nos campos em que se dá a preparação para o trabalho. Nesse processo estão contempladas as questões produtivas e educativas (Ensino médio, técnico e Superior). Assim, o objetivo é superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual através do enfoque do trabalho enquanto princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo no intuito de formar trabalhadores capazes de ocupar posição de dirigentes e de atuarem como cidadãos.

Segundo Ciavatta (2005), a formação integrada pretende superar a fragmentação histórica do ser humano, ocorrida devido a divisão social do trabalho, em que as ações de pensar, dirigir ou planejar são vistas como processos dissociados, não podendo ser executadas por um mesmo indivíduo. A intenção é de superar a ideia de “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” (BRASIL, 2007, p. 41, apud, CIAVATTA, 2005, p.85). O que se quer é uma formação humana completa capaz de compreender as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nesse sentido, Ramos (2005) explica que o trabalho funciona como mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento. Isso, porque, homens e mulheres constituem-se enquanto seres histórico-sociais no momento em que atuam na realidade concreta na intenção de satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais produzindo, assim, conhecimentos. Dessa forma, a autora ressalta que a história da produção humana também é a história da humanidade, assim como a história do processo produtivo de apropriação social das potencialidades da natureza pelo próprio homem, através do trabalho, também se constitui como

história do conhecimento.

Outro aspecto epistemológico subjacente à ideia de Ensino Técnico Integrado é a ideia de conceber a realidade concreta enquanto totalidade, síntese de múltiplas relações, um todo estruturado e dialético (BRASIL, 2007, apud, Kosik, 1978). O conhecimento é então compreendido como produção do pensamento, meio pelo qual é possível apreender e representar as relações pertencentes à realidade objetiva. Contudo, Brasil (2007) explica que para apreender e determinar tais relações exige-se um método, que parte da realidade manifesta, do concreto empírico, chegando às relações gerais através da realidade concreta por meio da análise. Dessa forma, “o processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem” (BRASIL, 2007, p.42).

Assim, no trabalho pedagógico com o currículo técnico integrado os conhecimentos devem manter relações dinâmicas e dialéticas, reconstituindo as relações que formam a totalidade concreta da qual são parte, fazendo com que o objeto a ser conhecido revele-se em suas particularidades. Dessa forma, o currículo integrado organiza os conhecimentos desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem por meio da noção de totalidade concreta enquanto sistema de relações que pode cooperar na apreensão dos conteúdos (BRASIL, 2007, p. 42).

Outra concepção importante de currículo, adotada pelo Ensino Técnico Integrado, é a relação de parte-totalidade. Segundo Brasil (2007), currículo é sempre uma escolha de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos de acordo com suas finalidades e objetivos educacionais. Assim, o que se quer com o currículo integrado é uma formação plena, completa. Dessa forma, a grande questão colocada para o Ensino Técnico Integrado é: como proporcionar questões globais, totalizantes a partir de conteúdos curriculares? Como relacionar conteúdos na formação integrada? Brasil (2007) explica que tais respostas perpassam a questão da relação entre partes e totalidade.

Dessa forma, à explicação do real perpassa a relação entre parte-totalidade, sendo concebida a partir da ideia de que cada fato ou conjunto de fatos compõe a realidade.

Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem (BRASIL, 2007, p. 50, apud, Kosik, 1978).

Nessa perspectiva, o conhecimento em sua forma mais contemporânea é o que permite compreender a realidade e a ciência em seu desenvolvimento histórico. Assim, o trabalho e as tecnologias podem constituir-se como ponto de partida para o processo pedagógico, pois correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção. Os conhecimentos em sua forma mais elaborada nos possibilita compreender os conhecimentos prévios do atual estágio do fenômeno estudado. “Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção” (BRASIL, 2007, p.50).

Dessa forma, entende-se que os conhecimentos da formação profissional no Ensino Médio não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade, sendo necessário contemplar nessa etapa da educação também os conhecimentos da formação geral. Contudo, para se chegar a um conhecimento total dos fatos tanto se pode partir da área específica quanto da geral, porém quando se parte de conceitos mais gerais corre-se o risco da aprendizagem permanecer no abstrato, sem fazer relações com a realidade. Por isso, a intenção do Ensino Técnico Integrado é fazer com que os conceitos, conteúdos e situações-problema partam da área profissional em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2007). Assim,

Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão (BRASIL, 2007, p. 51).

Contudo, Brasil (2007) salienta que, para se realizar um ensino integrado que parta de conhecimentos profissionais é necessário realizar um estudo a partir de múltiplas dimensões. Para exemplificar tal situação o autor utiliza o exemplo do curso de Turismo, explicando que, nesse caso, para realização de um ensino-aprendizagem contextualizado seria necessário analisar os problemas dessa área pelo viés físico-ambiental, donde adviriam conceitos das mais diversas áreas (Geografia, Matemática, Biologia, Física e etc.).

Dessa forma, a interdisciplinaridade na construção do currículo técnico integrado é necessidade, princípio organizador e método de ensino-aprendizagem, uma vez que o conceito de diversas disciplinas são relacionados a luz de questões concretas das áreas a serem estudadas. Contudo, a identidade epistemológica das disciplinas permanece “posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar” (BRASIL, 2007, p.52).

Assim, Brasil (2007) explica que a integração dos conhecimentos no currículo técnico integrado depende da postura epistemológica. Nesse caso, cada disciplina, de seu devido lugar deverá buscar estabelecer relações com o outro de forma permanente. Os professores das áreas propedêuticas devem atuar de maneira integrada não só com os profissionais da área geral, mas, também, com os da técnica, concebendo os processos de produção das respectivas áreas profissionais em sua totalidade.

Portanto, o currículo técnico integrado traz consigo uma concepção não nova, mas inovadora de educação, pois ao trabalhar os conhecimentos de forma integrada exige uma postura de superação do modelo hegemônico disciplinar. Nesse tipo de currículo o que se quer é a realização de um trabalho criativo e reflexivo, capaz de promover transposições didáticas contextualizadas que construirão a autonomia dos educandos. Dessa forma, integrar o ensino médio à formação técnica significa também superar o

conceito de escola dual e fragmentada, podendo representar, também, uma quebra na hierarquização dos saberes contribuindo, assim, para a formação de uma nova identidade para essa etapa da educação básica (PACHECO, 2009).

3 DIFICULDADES E DESAFIOS DA PRÁTICA E IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA:

3.1 O caso do Câmpus Charqueadas – IFSul

O Câmpus Charqueadas faz parte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, pertencendo à região metropolitana de Porto Alegre (RS). Segundo Grillo (2012), o Câmpus foi criado em 16 de outubro de 2006 a partir do plano de expansão do MEC/SETEC de 2005. Atualmente a escola tem ofertado vagas para os cursos de Informática (modalidade EJA) e Mecatrônica (modalidade Integrada).

Em 2012, Magno de Souza Grillo, desenvolveu uma dissertação obtendo o grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nesse estudo, Grillo (2012) desenvolve uma pesquisa sobre o Curso de Mecatrônica (modalidade Integrada) do Câmpus Charqueadas. O título da pesquisa foi: *Integração Curricular: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do Câmpus Charqueadas – IFSul*. A pesquisa se propôs analisar a integração curricular do curso, buscando problematizar a relação entre disciplinas gerais e técnicas. A partir de tal temática, foi construída a seguinte pergunta de pesquisa: *De que forma se dá, na prática, a implementação de um currículo integrado no Ensino Médio Profissional do Campus Charqueadas?*

Com base em tal questionamento, Grillo (2012) desenvolveu sua dissertação, obtendo alguns resultados e respostas em relação ao desenvolvimento do Currículo Técnico Integrado no Câmpus Charqueadas. A metodologia utilizada foi o método descritivo, sendo realizado levantamento bibliográfico, observação, entrevistas, questionários, formulários e etc. A partir dos dados obtidos com tais instrumentos, foi possível chegar a alguns resultados.

Conforme Grillo (2012), em relação ao corpo docente do Câmpus, foi possível chegar as seguintes conclusões em relação à postura e prática dos mesmos. Constatou-se que:

- a) há necessidade de uma consciência clara do que se deve fazer para atingir um ensino integrado, ou seja, compreender o significado de integração quando se trata de falar em currículo
- b) não há uma política de formação continuada para docentes e equipe gestora;
- c) há limitações em trabalhar em equipe e em construir projetos e/ou planos de ensino que integrem os conteúdos, as práticas e os conhecimentos;
- d) há pouco diálogo entre as disciplinas técnicas e gerais, e dessa forma não há planos integrados entre áreas ou disciplinas;
- e) os professores carecem de tempo para tal exercício;
- f) incapacidade de absorção dos novos preceitos trazidos pela atualização da legislação do ensino médio profissional do Brasil;
- g) há a ideia de que apenas estando as disciplinas dispostas de forma associada no currículo escolar já torna, por si só, um curso plenamente integrado;
- h) poucos docentes conseguem conceber uma mudança radical no seu dia a dia escolar, e uma parcela menor ainda tem a coragem de analisar criticamente a realidade do ambiente escolar com fundamentação teórica consistente e questionadora de sua prática cotidiana como profissional de educação;
- i) incapacidade de denunciar a falta de ação para a execução de um projeto idealizado, contudo, não alcançado.

Com base em tais resultados, Grillo (2012) realiza algumas análises do contexto estudado, apontando possíveis soluções e desafios na implementação do Currículo Técnico Integrado.

Segundo ele, há necessidade de formação continuada para os docentes da escola e também para os gestores (diretores-gerais dos Câmpus e coordenadores dos cursos integrados) assim como melhor compreensão da comunidade escolar como um todo acerca de tal currículo. Grillo (2012) aponta, também, como fator crítico, a distância de pensamentos e práticas do que está escrito nos documentos oficiais. A esse respeito, Grillo (2012) comenta que a alteração da legislação não alcançou objetivos práticos e muito menos ideológicos na concepção dos docentes, o que gera um abismo incomensurável entre a intenção das políticas nacionais e a realidade escolar.

Dessa forma, Grillo (2012) conclui que, o desenvolvimento do Ensino Técnico Integrado é um grande desafio para toda a comunidade escolar, mas principalmente para os gestores e professores que tem o compromisso de fazer com que tal proposta saia do papel. Segundo ele, a questão mais polêmica e difícil na construção desse currículo é a relação entre teoria e prática, o maior desafio é superar a dualidade entre formação meramente técnica e formação geral, no sentido de formar cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, Grillo (2012) entende que ainda há uma grande caminhada a ser percorrida pelo Câmpus Charqueadas no sentido de compreender o Ensino Técnico Integrado enquanto prática de ensino e, também, como legislação. Segundo ele é necessário por parte da comunidade escolar entender os pressupostos políticos pedagógicos de tal currículo acessando documentos norteadores

como: a legislação federal de educação, as orientações do Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação.

Grillo (2012) encerra reforçando que, para que tais objetivos sejam alcançados será necessário investir massivamente na formação continuada de professores, pois somente assim será possível tornar essa proposta curricular uma realidade e traçar os objetivos educacionais que se quer para os estudantes desta modalidade de ensino.

3.2 O caso do Câmpus Castanhal – IFPA

O Câmpus Castanhal faz parte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do estado do Pará (PA). Segundo Menezes (2012), o Câmpus é popularmente conhecido como Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, desde 1979, sendo considerado como Instituto Federal apenas em 2008, com o Decreto 11.992. Atualmente o Câmpus mantém oferta de vagas para o curso de Agropecuária em sua modalidade integrada, dentre outros cursos.

Em 2012, Roseany Carla Dantas de Menezes desenvolveu uma dissertação obtendo o grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Nesse estudo, Menezes (2012) desenvolveu uma pesquisa sobre o Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Câmpus Castanhal. O título da pesquisa foi: *A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo*. A pesquisa se propôs analisar a prática pedagógica do referido curso, buscando saber se o mesmo encontra-se condizente com os pressupostos presentes nos instrumentos legais que regulamentam o ensino integrado. Com base nessa temática, Menezes (2012) formula a seguinte pergunta de pesquisa: A prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Câmpus Castanhal está condizente com os pressupostos estabelecidos nos documentos legais que regulamentam o ensino médio integrado?

Com base no questionamento acima, Menezes (2012) desenvolveu seu estudo e pode chegar a alguns resultados e respostas acerca do desenvolvimento do currículo técnico integrado no curso de Agropecuária do Câmpus Castanhal (PA). A pesquisa teve um caráter qualitativo e adotou uma abordagem fenomenológica para análise dos dados, utilizando para a coleta os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os participantes do estudo foram docentes, discente e equipe pedagógica.

A partir dos dados obtidos com a pesquisa, Menezes (2012) pode chegar aos resultados abaixo elencados, destacando que:

- a) a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado não se encontra condizente com os pressupostos estabelecidos pelo Documento Base do Ensino Integrado, uma vez que ainda é evidenciado um ensino fragmentado e isolado, pautado na disciplinarização do currículo;
- b) carência de uma construção coletiva do currículo Integrado;
- c) dificuldade por parte dos docentes de compreender de fato a concepção de ensino técnico integrado;
- d) formação inicial e continuada dos professores surge como um dos principais empecilhos para desenvolvimento do Currículo Técnico Integrado, pois ainda não existe uma política efetiva de formação de professores na instituição;
- e) existem apenas ações integradas desenvolvidas por grupos de professores, não se caracterizando efetivamente em um currículo integrado.

Com base em tais resultados, Menezes (2012) realiza algumas análises do contexto estudado, apontando possíveis soluções e desafios na implementação do Currículo Técnico Integrado.

Segundo ela, o currículo técnico integrado ainda é algo muito novo para a comunidade escolar do Câmpus Castanhal. A comunidade como um todo, incluindo professores, alunos e equipe pedagógica, ainda não conseguiram se apropriar desta política educacional, o que dificulta a prática de tal proposta em sala de aula. Conforme autora, os discursos no interior do Câmpus em relação a este currículo são múltiplos e por isso cada professor tem realizado suas atividades isoladamente, no interior de suas disciplinas. Contudo, há aqueles que tentam estabelecer certo diálogo com os colegas através de práticas pontuais, o que não se constitui ainda em uma verdadeira integração.

Entretanto, Menezes (2012) explica que há interesse por parte da escola em construir um currículo efetivamente integrado, porém são vários os entraves que se entropõe nesse caminho. O mais grave apontado por Menezes (2012) é a falta de formação continuada para os professores. Segundo ela, as ações para formação de professores são escassas, não há uma política de formação de professores efetiva na Instituição, somando-se a isso há a questão dos professores terem dificuldade em participar de tais momentos, por terem uma carga horária elevada ou estarem envolvidos em atividades administrativas. Ainda mais grave, segundo ela, é a questão dos professores oriundos de bacharelados que não possuem formação pedagógica, necessitando destes momentos para compor sua formação.

Assim, ao concluir seu estudo acerca do desenvolvimento do currículo técnico integrado no Câmpus Castanhal (PA), Menezes (2012) coloca como ponto crítico e central a necessidade da construção de uma política de formação de professores na Instituição, para que o currículo integrado possa sair das letras frias dos documentos e ser tornar uma realidade do chão da sala de aula do Câmpus. Segundo a autora, somente assim será possível preencher as lacunas dos currículos universitários fragmentados, capacitando os professores a serem verdadeiros agentes de integração no intuito de superar a lógica dual de ensino (técnico e geral) que por séculos tem tornado a educação brasileira fragmentada.

4 BUSCANDO APROXIMAÇÕES

Após analisar as dissertações de Grillo (2012) e Menezes (2012), que trataram acerca da temática de implementação do Ensino Técnico Integrado, foi possível perceber relevantes similaridades no que diz respeito aos desafios e dificuldades enfrentadas pelos Câmpus no desenvolvimento de tal currículo. Embora os cursos abordados nas dissertações analisadas façam parte de Institutos geograficamente distantes, os resultados alcançados foram extremamente semelhantes nas duas pesquisas.

Assim, como forma de sistematizar tais semelhanças, apresentaremos abaixo um quadro com as características identificadas em ambos os Câmpus em relação às dificuldades e desafios da implementação do Currículo Técnico Integrado.

ITENS	CÂMPUS CHARQUEADAS (IFSUL)	CÂMPUS CASTANHAL (IFPA)
1	Incapacidade de absorção dos novos preceitos trazidos pela atualização da legislação do ensino médio profissional do Brasil.	A prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado não se encontra condizente com os pressupostos estabelecidos pelo Documento Base do Ensino Integrado
2	Há pouco diálogo entre as disciplinas técnicas e gerais, e dessa forma não há planos integrados entre áreas ou disciplinas.	Ensino fragmentado e isolado, pautado na disciplinarização.
3	Há limitações em trabalhar em equipe e em construir projetos e/ou planos de ensino que integrem os conteúdos, as práticas e os conhecimentos.	Carência de uma construção coletiva do currículo técnico integrado.
4	Há necessidade de uma consciência clara do que se deve fazer para atingir um ensino integrado, ou seja, compreender o significado de integração quando se trata de falar em currículo.	Dificuldade por parte dos docentes de compreender de fato a concepção de ensino técnico integrado.
5	Não há uma política de formação continuada para docentes e equipe gestora.	Formação inicial e continuada dos professores surge como um dos principais empecilhos para desenvolvimento do Currículo Técnico Integrado, pois ainda não existe uma política efetiva de formação de professores na instituição.
6	Há a ideia de que apenas estando as disciplinas dispostas de forma associada no currículo escolar já torna, por si só, um curso plenamente integrado.	Existem apenas ações integradas desenvolvidas por grupos de professores, não se caracterizando efetivamente em um currículo integrado.

Como podemos perceber, a partir do quadro acima, grande parte das dificuldades de implementação do ensino técnico integrado são semelhantes em ambos os Câmpus, embora esses façam parte de Institutos diferentes, em estados diferentes e com realidades regionais e locais díspares. O Câmpus Charqueadas do, IFSul, está situado no Estado do Rio Grande do Sul, com o curso de Mecatrônica, pertencente a uma região metropolitana, integrando a Macrorregião Centro-sul do Rio Grande do Sul e o centro da Microrregião Carbopetroquímica. Já o Câmpus Castanhal, do IFPA, está situado no estado do Pará, com o curso de Agropecuária, originalmente conhecido como uma escola agrotécnica localizada na região do nordeste paraense.

No entanto, mesmo com realidades substancialmente diferentes, foi possível realizar várias aproximações. Por exemplo, em relação ao item 1, do quadro acima, podemos perceber que ambos os Câmpus encontram dificuldades em compreender as diretrizes oficiais para o desenvolvimento do currículo técnico integrado. A falta de tal compreensão acabou, contudo, por acarretar, em forma de cascata, todos os demais problemas destacados por ambos os Câmpus.

A não compreensão da proposta do Ensino Técnico Integrado leva às dificuldades apontadas no item 4: inexistência de uma clara compreensão do significado de integração no que se refere ao currículo. Como consequência, há falta de um direcionamento adequado das práticas desenvolvidas em sala de aula, muitos professores realizando diálogos isolados e pontuais entre algumas disciplinas ou mesmo entendendo que apenas a justaposição entre conteúdos da formação técnica e da geral, em uma grade curricular, já seria o suficiente para caracterizar uma plena integração, como podemos perceber no item 6. Assim, como produto de tais dificuldades, acontece o que se aponta no item 2, a fragmentação e disciplinarização do ensino.

Outro macro fator apontado pelos Câmpus como motivo para o fracasso da implementação do currículo técnico integrado é a inexistência de uma política de formação de professores nos Institutos, como vemos no item 5 do quadro. Segundo os Câmpus, a inexistência de tal política é o principal empecilho para realização do Ensino Integrado. Isso, porque, segundo entendimento de Grillo(2012) e Menezes (2012), para desenvolvimento e êxito desta política são necessários encontros entre professores e equipe gestora para discussão e amadurecimento da proposta. Segundo eles, a consolidação do Ensino Integrado só é possível se professores e comunidade escolar como um todo compreenderem essa proposta de ensino bem como sua importância para a vida dos alunos. Outra questão levantada é a formação dos professores das áreas técnicas. Os autores explicam que muitos deles provêm de cursos de bacharelado, chegando nos Institutos Federais sem formação pedagógica, o que torna mais difícil a execução e compreensão de algumas questões relacionadas ao currículo.

Assim, um dos grandes desafios apontados por Grillo (2012) e Menezes (2012) pra implementação do Ensino Técnico Integrado nos Institutos é a construção de uma sólida política de formação de professores. Embora outros problemas tenham sido levantados, como: a não compreensão das diretrizes trazidas pelos documentos oficiais acerca do currículo integrado; a compressão distorcida do que seja a prática do ensino técnico integrado; limitações dos docentes em trabalhar em equipe; isolamento e disciplinarização dos conteúdos e etc. As autoras colocam a construção de uma política de formação de professores não só como um desafio, mas como um possível caminho para que tal currículo se torne realidade nas salas de aula dos Institutos Federais.

Dessa forma, o que foi possível compreender após as análises das dissertações é que o Ensino Técnico Integrado ainda é uma política educacional incipiente, que tem encontrado grandes dificuldades de realização nos Institutos Federais. Como foi possível notar, os problemas e dificuldades apontados não são de apenas um Câmpus ou de apenas um Instituto. Esse artigo conseguiu mostrar que Câmpus com realidades tão distintas como o de Charqueadas e o de Castanhal possuem o mesmo quadro no que diz respeito à implementação do Ensino Técnico Integrado.

Assim, é de extrema urgência que as Instituições olhem para tais problemas no sentido de encontrar soluções para o que foi pontuado, pois não sanar tais dificuldades pode gerar abismos ainda maiores no que diz respeito à realização de tal política educacional. A construção de uma política de formação de professores, tal qual apontado pelos autores, deve ser o primeiro passo a ser tomado para concretização do Ensino Técnico Integrado.

Os professores são os agentes centrais para consolidação de uma política educacional, pois são os responsáveis por demonstrar para comunidade escolar a importância de uma dada política bem como incentivar e motivar os estudantes durante a caminhada curricular. É impossível consolidar uma política educacional sem que os professores ao menos compreendam claramente do que se trata tal política, suas intenções, metas e contribuição social para vida dos alunos. Tão pouco é possível implementar uma política quando não se acredita em tal.

Contudo, para que os sujeitos possam se apropriar de uma dada política educacional, como a do Ensino Técnico Integrado, é necessário que esses sejam ativos e estejam presentes em seu processo de construção, o currículo precisa ser pensado no intuito de se ligar às especificidades de uma dada comunidade escolar. Entretanto, sabemos que as diretrizes curriculares são, muitas vezes, de caráter impositivo, construídas por pessoas que não fazem parte da realidade da escola, o que acaba por torna-las algo estranho, dificultando a apropriação por parte dos professores (CIAVATTA, 2005).

No entanto, mesmo que as políticas educacionais no país sejam construídas, muitas vezes, de forma impositiva, se há esperança de implementação das propostas criadas pelo governo, é preciso ter em mente que o caminho a ser percorrido é longo, faz parte de um processo de construção e convencimento no qual todos possuem responsabilidades, mas que deve começar a ser percorrido, primeiramente, pelos gestores da proposta.

Assim, pensamos que é de responsabilidade das instâncias governamentais superiores iniciar e fomentar as discussões acerca do Ensino Técnico Integrado junto aos Institutos Federais. Em um segundo momento, contudo, após cumprida esta etapa, se passaria para as Instituições, em nível de reitoria, tal responsabilidade e, por último, para os Câmpus, começando por equipe diretiva e professores.

Portanto, entendemos que, para a implementação do Ensino Técnico Integrado é preciso que se construa uma trama de discursos bem articulada acerca de tal proposta, discursos esses que devem permear todas as instâncias até chegar ao chão da escola e da sala de aula. Nessa construção é que será possível, então, consolidar tal política, pois é nesse processo que os sujeitos têm a oportunidade de elaborar de forma coletiva tal proposta bem como compreendê-la e identificar-se com ela.

Qualquer política educacional é, em primeira instância, frágil, como um pequeno barco de papel, podendo ser facilmente arremetida para às margens, sujeita ao fracasso e esquecimento, mas, quando essa toma corpo no discurso de professores e alunos, da comunidade escolar como um todo, é que se pode começar a ter esperanças de sua concretização!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 02.04.2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2009.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, Dermeval (2011). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados.

_____, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.