





Ensino Médio Integrado: dificuldades e desafios da atuação docente no *Campus Santana/IFAP*

Integrated High School: difficulties and challenges of teaching at *Campus Santana/IFAP*

Carla Leidiane Rodrigues Silva  <https://orcid.org/0000-0003-0936-4153>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
e-mail – carla.silva@ifpa.edu.br

Damila Nunes Guidão Picanço  <https://orcid.org/0000-0001-9452-3184>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)
e-mail - damila@ifap.edu.br

Resumo

A formação docente para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrenta muitas problemáticas no Brasil, considerando como os principais eixos a formação específica adquirida na graduação, a político-didático-pedagógica e as peculiaridades da EPT, em que há uma quantidade significativa de professores que não possuem essas qualificações na totalidade, o presente estudo apresenta a seguinte questão: qual a percepção dos docentes que ministram aulas no Ensino Médio Integrado (EMI), ofertado pelo *Campus Santana/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)*, no que diz respeito às dificuldades e desafios para a efetiva implantação dessa proposta? Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é analisar a percepção dos docentes, que ministram aulas no Ensino Médio Integrado, quanto às dificuldades e desafios que envolvem o processo de apropriação da proposta do EMI no *Campus Santana/IFAP* (Curso técnico em comércio exterior, em marketing, logística e publicidade). Dessa forma, o instrumento utilizado para coleta de dados foi a aplicação de questionários a esses docentes, obtendo-se como resultados que a percepção dos participantes com relação ao objetivo da pesquisa, encontra-se na necessidade da formação docente para atuação na EPT, integrar os componentes curriculares do núcleo comum ao técnico na perspectiva da formação humana integral e a grande sobrecarga no “fazer docente”, questões que refletem na dificuldade de realização do projeto do EMI.

Palavras-chave: Educação Profissional Integrada. Ensino Médio. Formação de Professores.



Abstract

The teacher training Technological Professional Education (TPE), has been facing many issues in Brazil. Considering that the specific training acquired in the graduation, the political-didactic-pedagogical and the TPE's peculiarities, as the main axes of it, and that there are a significant number of teachers who do not get these qualifications in full, this study presents the following question: what is the teachers' perception who teach classes in Integrated High School (IHS), offered by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Santana *Campus*, regarding the difficulties e challenges to effective implementation of this proposal? In this way, the general objective here is to analyze the teachers' perception, who teach classes in Integrated High School (IHS), considering the difficulties and challenges that involve this process of appropriation of the IHS, in the technical Course in Foreign Trade, in Marketing, logistics, and advertising, at IFAP – Santana *Campus*. Thus, we get the application of questionnaires to these teachers, as the resource used for this data collection, and we get as result that the participants' perception related to the objective of this research, is in the need of teacher training to work in the TPE, to integrate the curricular components from the common to the technical core in the perspective of integral human formation and the overload in the "teaching", issues that reflect on the difficulty of accomplishment of the IHS project.

Keywords: Integrated High School. Professional and Technological Education. Teacher training.

Introdução

A pesquisa visa investigar as diversas visões dos docentes que ministraram aulas no Ensino Médio Integrado (EMI), no ano de 2019, no *Campus* Santana do Instituto Federal do Amapá – IFAP, o qual foi o terceiro *Campus* a ser implantado com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que conforme Portaria MEC nº 27, de 21 de janeiro de 2015, autorizou o funcionamento no município de Santana, estado do Amapá, e suas atividades foram realizadas em prédio provisório cedido pela Prefeitura do município. Na época, o dirigente máximo, era o Diretor-Geral *Pró-Tempore*, designado pelo Reitor *Pró-Tempore*. Atualmente, o *Campus* encontra-se em prédio definitivo e o Diretor Geral foi eleito no ano de 2019.

Nesse âmbito, considerando que o EMI, proposta adotada nos Institutos Federais (IFs), tem como uma de suas premissas formar cidadãos críticos, autônomos, criativos, emancipados, visando uma formação humana integral/*omnilateral*, preparando esses indivíduos não só para o mundo do trabalho, mas também para as várias dimensões da vida, é necessário que os professores que desempenham as suas funções nessa modalidade de ensino possuam formação específica para atuar nessa área (da educação profissional), sejam aqueles que lecionam as disciplinas da área de formação geral, quanto das áreas de formação técnica, no sentido de integrar vários aspectos relevantes em suas práticas cotidianas, para o alcance do propósito do projeto.

Porém, deve-se considerar que há uma grande problemática em torno da formação docente para EPT, tendo em vista, que essa modalidade requer premissas



indispensáveis para atuação: a formação específica adquirida na graduação, a formação didático-político-pedagógica e as singularidades dessa modalidade de ensino. Diante disso, a lacuna abrange a falta das duas últimas áreas de conhecimentos mencionadas, por parte de bacharéis, tecnólogos e licenciados da educação básica, o que reflete diretamente no processo de ensino-aprendizagem, consequentemente, no alunado que não consegue compreender os conhecimentos necessários destinados a essa formação. Engajado nessa perspectiva:

É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo (MOURA, 2008, p. 31).

A partir desse contexto, a justificativa está inserida no EMI ser um projeto desafiador, em constante debate, e que ao longo dos anos vem sendo implantado pelos Institutos Federais como uma oportunidade para a classe trabalhadora, de ter acesso a uma educação de qualidade, gratuita e igual para todos, visto que a história é marcada por uma dura desigualdade de classes sociais e pela dualidade na educação. No entanto, destaca-se o fato de que para essa efetiva implantação acontecer, respeitando os critérios da proposta e a realidade de cada Instituto, deve haver a integração das áreas (formação geral e técnica) e não uma justaposição dos componentes curriculares, ainda há muitos entraves no percurso.

Tendo esse panorama como pano de fundo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção dos docentes, que ministram aulas no Ensino Médio Integrado, quanto às dificuldades e desafios que envolvem o processo de apropriação da proposta do EMI no *Campus Santana/IFAP* (Curso técnico em comércio exterior, em marketing, logística e publicidade) por meio de questionários aplicados a esses educadores. Como objetivos específicos apresentam-se: identificar as principais dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes; relacionar as concepções do EMI trazidas pelos entrevistados e, por fim, evidenciar quais perspectivas os professores consideram relevantes em relação à prática docente nessa forma de oferta da educação profissional.

Breve histórico da educação profissional brasileira e a formação do docente da EPT para atuar no EMI

A educação profissional no Brasil possui alguns marcos que regulam a sua oferta. Um deles foi a aprovação da segunda LDB brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996. Essa nova Lei revogou a Lei nº. 4.024/1961, a primeira LDB, e seus diversos remendos e alterações, inclusive a reforma promovida pela Lei nº 5.692/1971, considerada uma “reforma do 2º grau” imposta à LDB de 1961, a qual instituiu a obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante sob a desculpa de formar mão-de-obra qualificada técnica de nível médio, mas que na realidade o objetivo era atender as exigências do sistema capitalista com a formação “aligeirada” de indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho. A respeito disso, tem-se que:

As críticas incidiram, predominantemente, sobre o caráter ‘pragmatista’ da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, tendendo a submeter



os objetivos ‘formadores’ da educação escolar às finalidades ‘imediatistas’ do mercado de trabalho (CUNHA, 2014, p. 924).

No Título V da nova Lei, que trata “dos níveis e das modalidades de educação e ensino”, existe o capítulo III dedicado exclusivamente à Educação Profissional. Ele contém apenas quatro artigos, mas que são decisivos para o início de um novo ciclo na história da Educação Profissional no Brasil, ao caracterizar essa modalidade de ensino como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, de forma a conduzir o educando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Mas a LDB trouxe em seu bojo vários instrumentos legais que a complementaram, tais como decretos, portarias, pareceres, normas, etc.

Um desses dispositivos legais que foi bastante controverso na trajetória da educação profissional brasileira foi o Decreto nº 2.208/97 o qual teve como centralidade a oferta da educação profissional de nível técnico apenas nas formas concomitante e subsequente com organização curricular própria e independente do ensino médio regular, o que estabeleceu uma contradição ao que estava instituído na LDB nº 9.394/96, onde a educação profissional deveria ser ofertada de maneira integrada às diversas dimensões formativas do educando. Dessa forma, esse Decreto foi alvo de inúmeras críticas e questionamentos por deixar evidente mais uma vez a dualidade na educação brasileira, estabelecendo a segregação entre a educação propedêutica e a educação profissional.

A promulgação do Decreto nº 2.208/97 foi determinante para o surgimento de muitas lutas e reivindicações acerca da necessidade de uma nova estruturação do ensino. Nesse sentido, muitos educadores progressistas defendiam que deveria haver a integração entre ensino médio e educação profissional, com base na seguinte ideia:

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (CIAVATTA, FRIGOTTO E RAMOS, 2005, p. 1090).

Em atendimento às reivindicações dos educadores e de determinados segmentos da sociedade que defendiam a integração entre a educação profissional e o ensino médio é que um novo Decreto o nº 5.154/2004 foi promulgado, nele ainda se manteve as duas formas já existentes no Decreto nº 2.208/97, porém ele instituiu a forma integrada entre ensino médio e educação profissional. Santos (2008, p. 71) destaca que “a diferença marcante entre os Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04 foi a abertura, neste último, da possibilidade da oferta da forma integrada de articulação entre o EM e a EP”.

Atualmente, as formas de educação profissional técnica de nível médio ofertadas pelos Institutos Federais (IFs) ocorrem de três maneiras, conforme o quadro da página seguinte:



Quadro 1: Formas de educação profissional técnica de nível médio (IFs)

Formas	Integrada	Concomitante	Subsequente
Características	Ensino médio articulado à educação profissional na mesma instituição de ensino e no mesmo curso.	A formação técnica é realizada ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio regular.	A formação técnica é realizada somente após o término do ensino médio regular.
Currículo	Unificado	Distintos	Distintos

Fonte: As autoras.

Especificamente, em se tratando da forma integrada na educação profissional técnica de nível médio, destacamos que ela se destina a atender os alunos concluintes do ensino fundamental, com matrícula única, na mesma instituição de ensino e no mesmo curso, com o currículo unificado e organizado de forma a conduzir esse estudante à conclusão do ensino médio e a uma habilitação profissional.

É esta a forma adotada no EMI no qual o processo de ensino-aprendizagem é conduzindo no sentido de integrar as disciplinas de conhecimentos gerais àquelas de conhecimentos específicos (técnicas). E o grande desafio da proposta do EMI é conseguir realizar a integração entre essas duas áreas. Segundo Ramos (2005) a importância do EMI está centrada, além da categoria trabalho, também nas categorias ciência, cultura e tecnologia. Assim, a autora considera que esses princípios são fundamentais para propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos presentes no processo produtivo e no mundo do trabalho, no sentido de auxiliá-los a tomarem o seu lugar no mundo como sujeitos de direitos e, portanto, capazes de reivindicar por uma melhor condição de vida social e econômica. Sendo assim,

[...] O Ensino Médio Integrado objetiva articular os conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais, proporcionando uma formação politécnica, visando o esclarecimento do aluno frente ao trabalho, à cidadania e à efetivação da democracia, além do conhecimento das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho (BATISTA, 2012, p. 5).

Por outro lado, Araújo e Frigotto (2015) consideram que a proposta de EMI foi pensada para ser colocada em prática na sala de aula, porém isso não ocorre como deveria. Muitos professores ainda não conseguiram se apropriar da proposta e apresentam dificuldades de operacionalizá-la em sua prática pedagógica, assim “[...] O EMI não foi compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos” (p. 65). No entanto, não é prudente debitar a não concretização do projeto de EMI somente na conta dos professores e/ou dos gestores educacionais, pois a adoção da concepção de integração e o desenvolvimento de práticas integradas que favoreçam a formação dos estudantes em todas as dimensões da vida, visando a transformação social, requerem um ambiente favorável para o seu desenvolvimento, além de se considerar as especificidades da realidade local, a infraestrutura escolar e os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo ocupa-se em realizar uma investigação acerca da formação de professores para atuar na EPT e, mais especificamente, no EMI, destacando quais as percepções que alguns desses docentes possuem sobre o projeto, sobre a concepção de integração e acerca do desenvolvimento de práticas integradoras em sala de aula. Defendemos que a formação do docente que atua nesta forma de



oferta da educação profissional deve estar pautada na criticidade e, como muitos docentes não possuem a formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, destacamos então a necessidade que esses profissionais têm em estar em constante formação. No entanto, é importante que a busca por essa formação não ocorra somente por iniciativa do próprio professor, mas que também seja incentivada pela instituição em que ele desempenha a sua profissão (MOURA, 2008). Dessa forma, o docente poderá aperfeiçoar a sua prática educativa e proporcionar aos alunos a experiência de um ensino crítico, autônomo e reflexivo. Nessa perspectiva,

Nesse processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino- aprendizagem [...] (MOURA, 2008, p. 30).

Como a sociedade contemporânea e o mundo do trabalho estão em constante transformação em relação à inovação nos campos da ciência, da técnica e da tecnologia, destacamos que esse processo de transformação contínua também perpassa pela formação docente, exigindo que esse profissional esteja cada vez mais interagindo com esses novos conhecimentos e, assim, possa transpor didaticamente esses conteúdos aos alunos em uma relação dialógica, problematizadora e orientada pela *práxis* educativa. Segundo (MALDANER, 2017, p.191) “[...] é preciso reconhecer que a docência na EPT é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente”. Dessa maneira, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem na EPT e, mais especificamente no EMI, seja desenvolvido com vistas a promover a transformação social, para favorecer principalmente aqueles que vivem do trabalho, possibilitando uma formação humana e integral aos indivíduos.

Metodologia

Na pesquisa, a abordagem utilizada foi qualitativa, com a qual se buscou obter informações diretamente dos sujeitos participantes da situação-problema. De acordo com Oliveira (2010), essa abordagem visa descrever e interpretar as particularidades ou atitudes dos indivíduos.

Para o embasamento teórico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, quando analisamos conceitos que passaram por transformações científicas considerados as fontes secundárias, livros e artigos, bem como, a análise documental por meio de normativas legais do contexto nacional e institucional, as fontes primárias, ou seja, sem domínio científico (OLIVEIRA, 2010).

A obtenção de dados foi realizada pela aplicação de questionário, elaborado através do *Google forms*, composto por questões pertinentes à temática trabalhada, as quais foram organizadas em blocos, em que buscamos agrupá-las de acordo com as afinidades de cada uma e em seguida, enviado para o e-mail institucional dos participantes da pesquisa.

Como o universo dos docentes que atuam no *Campus Santana/IFAP* é constituído de 52 (cinquenta e dois) professores, foi escolhida como amostra para esta



pesquisa a quantidade de 12 (doze) participantes, correspondente ao percentual de 23% desse universo. Esses professores ministram aulas nos diversos cursos do ensino médio integrado supracitados, sendo 06 (seis) professores que lecionam disciplinas da área comum e 06 (seis) da área técnica, no *Campus Santana/IFAP*. Optou-se em investigar as opiniões dos participantes, selecionando-os por núcleo de atuação, tendo em vista, a forma diversificada que cada um se manifesta, além de investigar como esses profissionais consideram a sua formação para atuar na EPT e se entendem, efetivamente, a proposta de integração a ser colocada em prática durante o exercício da docência nos cursos em que lecionam.

Assim, o questionário é destacado como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos, sobre os assuntos em estudos. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem compreendidas pelos sujeitos (SEVERINO, p. 127, 2007).

Após o procedimento da coleta de dados, os mesmos foram sistematizados, analisados e discutidos, através de fundamentação teórica sobre o objeto de estudo, como suporte no processo de análise dos dados, resultados e discussões.

Categorização e análise de dados

Nessa etapa, é necessário esclarecer que os docentes não serão identificados no decorrer desse texto, mas como iremos fazer a análise e as considerações acerca das respostas obtidas por meio dos questionários, resolvemos identificá-los conforme Quadro 2:

Quadro 2: Identificação dos docentes

Núcleo de atuação no EMI	Comum			Técnico		
Professor	P1NC P2NC	P3NC P4NC	P5NC P6NC	P7NT P8NT	P9NT P10NT	P11NT P12NT

Fonte: As autoras.

A análise dos dados requer uma minuciosa atenção das respostas dos participantes, por isso, os dados foram organizados e classificados conforme a seguir: categoria teórica, empírica/subcategorias e unidades de análises para posteriormente serem interpretados. Nesse sentido, as categorias teóricas emergem das leituras dos autores do ramo do objeto, enquanto que as empíricas são resultados da realidade, e por fim, a última, é a informação dada por meio da aplicação do instrumento de coleta de dados aos docentes (OLIVEIRA, 2010, p. 94-97).

Na sequência, buscou-se fazer as interpretações com base na sustentação teórica desenvolvida durante a pesquisa, dialogando com as respostas dos pesquisados em blocos, porém destacando as inferências das pesquisadoras.

Resultados e discussões

No desenvolvimento desse tópico, procuramos tratar sobre os blocos das categorias e suas respectivas interpretações e inferências, através dos relatos dos participantes pesquisados, conforme a página seguinte:



Quadro 3: Bloco 1 das categorias

Categoria teórica	Categoria empírica/subcategoria
Ensino Médio Integrado	Concepções sobre o EMI

Fonte: As autoras.

Quando tomamos por base as unidades de análise suscitadas durante a sistematização dos dados coletados, onde foi possível identificar as categorias que emergiram com o desenvolvimento da pesquisa e as quais possuem relação com o nosso objeto de estudo, destacamos a categoria empírica “concepções de EMI”, uma vez que ela se refere à forma de oferta da educação profissional em que os sujeitos da pesquisa realizam a sua atuação docente.

Em relação a essa subcategoria, os dados coletados evidenciam que alguns dos docentes pesquisados considera que o EMI se apresenta como uma possibilidade de formação profissional aos alunos, tornando-os capacitados para o mercado de trabalho (P1NC). Nesse mesmo raciocínio, P2NC concebe-o como uma maneira de facilitar a entrada mais rápida desse público no mercado de trabalho, principalmente os de baixa renda. Seguindo nessa mesma direção, também foi possível inferir, com base na resposta obtida do docente P8NT, que o EMI possui um diferencial em relação ao ensino médio regular, porque possibilita a alocação dos egressos dos cursos do *Campus Santana/IFAP* no mercado local e P6NC pondera ainda que essa modalidade abarca uma educação mais completa e é capaz de preparar o jovem para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Essa ideia denota nitidamente que os docentes acreditam que o ensino ofertado por essa forma é apenas uma formação aligeirada do aluno para que ele consiga ocupar postos de trabalho no mercado profissional de forma mais rápida.

Outra concepção que o professor P3NC apresenta está relacionada com a oportunidade de cursar ao mesmo tempo as disciplinas do núcleo comum, que constituem aquelas do ensino médio tido como regular, e as disciplinas técnicas, que seriam aquelas voltadas à área específica de formação do curso. Com base nessa resposta, concluímos que o professor acredita que essa possibilidade diminuiria consideravelmente o tempo de formação do educando, com a obtenção da sua certificação de ensino médio, e uma formação profissional.

Por outro lado, obtivemos algumas respostas que sinalizam uma compreensão do EMI em conformidade com alguns princípios que orientam a proposta, embora essas considerações apareçam nas afirmativas dos docentes de maneira velada. Por exemplo, quando um dos pesquisados P7NT afirma que ele é voltado para a emancipação dos sujeitos. Já em outra resposta do participante P9NT, há a consideração de que o ensino nessa forma de oferta é direcionado para o desenvolvimento de habilidades e competências científicas, que raramente são aplicadas às questões de empregabilidade no mercado de trabalho. Seguindo nessa mesma linha, o docente P4NC também acrescenta que esse ensino possibilita o aprimoramento de conhecimentos para melhorar a vida em sociedade, ou seja, é uma boa ferramenta de transformação social (P12NT). Essas respostas evidenciam que os participantes da pesquisa realizam a sua prática docente mais tendenciosos a possibilitar uma formação integral aos educandos e não apenas visando o ingresso imediato destes no mercado de trabalho, não que isso não seja importante, mas a proposta de concepção do EMI vai mais além, e aponta para a pretensão de formação dos sujeitos para o mundo do trabalho e em todas as dimensões da vida, tomando por base a totalidade social.



Quadro 4: Bloco 2 das categorias

Categoria teórica	Categoria empírica/subcategoria
Integração no EMI	- Concepção de integração; - Práticas integradoras.

Fonte: As autoras.

Considerando a “integração” como um requisito para atuação docente no EMI, os pesquisados apontam que a sua concepção é uma possibilidade de conclusão do ensino médio juntamente com a formação técnica (P3NC), como também, apresenta-se como uma oportunidade de desenvolver o conhecimento do educando sobre diferentes aspectos, preparando-o para vida e para o mundo do trabalho, ou seja, trabalhar o senso crítico do aluno em relação ao modo de produção vigente e seus regimes de acumulação (P7NT). Em uma visão mais aprofundada, o P6NC define que é a construção de uma sociedade com oportunidades justas, correlacionado a ciência, a tecnologia e a cultura, com o propósito de formar cidadãos críticos, autônomos e emancipados. Por outro lado, o professor P12NT, afirma que o EMI, por ser uma forma de oferta da educação profissional que possui um diferencial, acredita ser uma proposta curricular inovadora, apesar de considerar a necessidade de ajustes. Apesar das opiniões apresentarem conhecimento sobre tema, depreende-se que ainda é muito restrito o entendimento dessa categoria para eles, uma vez que, não constatamos respostas amplas inerentes ao que realmente abarca o conceito. Por conseguinte, a integração não é somente o ensino médio agregado à formação técnica, busca-se também envolver os conhecimentos gerais com os específicos, sem haver hierarquização entre eles, concebendo um entrelace, extraindo de cada um, as suas potencialidades e relacionando-os como totalidade, a denominada interdisciplinaridade. Incluído nessa perspectiva, Ramos (2008) enfatiza os 3 sentidos da integração: “formação omnilateral, indissociabilidade entre educação profissional/educação básica e a integração de conhecimentos gerais/ específicos como totalidade” o que se coadunaria com a proposta inicial dessa forma de oferta.

Alguns professores relataram situações pertinentes à maneira de realizar a integração, no qual o professor P9NT evidencia como algo ainda incipiente no *Campus* Santana. Isso é ratificado em razão de que cada Instituto possui uma realidade peculiar, em especial o referido *Campus*, que iniciou suas atividades em 2015, visto que, o projeto do EMI vem sendo construído há um longo período de tempo, o que requer muitas reflexões e debates acerca da sua efetiva concretização. Enquanto que para acontecer a integração, é exigida persistência e planejamento (P4NC), e também a necessidade de formação didática aos professores da área técnica (P5NC). Nesse sentido, a integração, é essencial para seguir em direção à formação ampla dos sujeitos, sendo uma oportunidade para classe trabalhadora de obter uma educação de qualidade, formar cidadãos emancipados, não só para ingressar no mundo do trabalho, todavia, ressaltar o trabalho como princípio educativo.

Inserido nesse aspecto, as práticas integradoras são as ações executoras do que é concebido no viés da EPT, especificamente no EMI. Assim, P1NC e P6NC demonstram aplicar essa prática em projetos multidisciplinares, interdisciplinares, entre ciências da natureza, educação física e matemática e suas tecnologias, que busca integrar as atividades avaliativas e conteúdos estudados, articulando teoria e prática (P6NC). Outro professor, avalia os alunos em gincanas que envolvem conhecimentos do núcleo comum e técnico, em que há participação de empresas parceiras, as quais revelam os problemas que enfrentam e os alunos buscam encontrar



soluções (P2NC).

De outra maneira, o professor P3NC, que ministra aulas do núcleo comum, apresenta temas que serão abordados em disciplinas técnicas, já P4NC relaciona o inglês, sua disciplina de atuação do núcleo comum do curso, com os conteúdos da área técnica, quando os cursos têm mais proximidades. Seguindo esse mesmo comportamento, P5NC utiliza a física para relacionar a robótica com as leis do movimento. Enquanto que, os professores da área técnica, P7NT aproxima os conteúdos da sala de aula com atividades laborais do ramo de atuação de cada curso e P10NT busca empregar minicursos de legislação aduaneira, processos administrativos para exportação e importação e elaboração de contratos comerciais, EAD/optativos, ou seja, dentro da própria disciplina que leciona (no curso de Comércio Exterior). Por outro lado, os professores P8NT, P9NT e P12NT relataram que não realizam a prática integradora, e na fala detalhada de P8NT, quanto à formação dos alunos, ele afirma que ainda não pode praticar a integração de forma interdisciplinar e interpessoal, por conta da concepção distorcida da gestão em relação aos critérios da Rede Federal e resoluções internas.

Diante das afirmativas dos pesquisados, entendemos que há a realização de práticas integradoras, de forma isolada, eventual, e em alguns projetos interdisciplinares, em que os professores desenvolvem individualmente as atividades por iniciativa própria e dentro da sua disciplina de atuação. Retomemos o exemplo do professor P1NC, em que os projetos são articulados com outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), associação do núcleo comum com o específico, e em gincanas, o que corrobora a relação entre a teoria e a prática, abordagem de temas trabalhados em sala de aula relacionados com a prática profissional, que valida o envolvimento do conteúdo com o contexto da área de atuação (P2NC), o que demonstra a combinação de suas práticas para além de seus componentes.

Essas características evidenciam o comportamento de ações interdisciplinares e eventuais, todavia, inferimos que há a necessidade de ampliar as visões dessa execução em formato institucional, pois esse processo abrange as várias dimensões da vida no processo formativo: o trabalho, a ciência e a cultura. Portanto, apesar de não ser uma tarefa fácil, é preciso que haja uma formação docente voltada para o contexto da EPT, para que se possa articular o diálogo entre as áreas do conhecimento, o ensino, a pesquisa e a extensão, considerados tripé da educação, além, de romper a dicotomia entre trabalho e educação e, conseqüente, seguir em direção a implantação da formação humana integral/*omnilateral*, de acordo com Bezerra (2013), baseado nos pensamentos de Marx, a formação omnilateral está relacionada à oposição da unilateralidade, da separação entre trabalho manual/intelectual e da exploração da mão de obra, visto que são imposições do sistema capitalista. Assim, há a necessidade da omnilateralidade, em que o homem deve atingir a totalidade da sua capacidade, incluindo os bens espirituais e materiais, os quais estão excluídos pela divisão do trabalho. Implica também, em sujeitos completos, preparados para serem inseridos em múltiplas dimensões da vida.

Quadro 5: Bloco 3 das categorias

Categoria teórica 3	Categoria empírica/subcategoria 3
Atuação docente no EMI	- Dificuldades/desafios; - Perspectivas.

Fonte: As autoras.



A atuação docente no EMI apresenta algumas dificuldades e desafios, por conta disso é que buscamos sistematizar os dados coletados para constituir algumas inferências sobre o que os sujeitos pesquisados apontam nas suas respostas e, dessa forma, foi possível constituir as unidades de análise da referida subcategoria.

A dificuldade apresentada pelo sujeito da pesquisa P8NT, refere-se a falta de autonomia dos professores para exercerem a sua prática docente em sala de aula. O que podemos constatar na resposta do referido docente é que isso talvez ocorra por conta de alguns professores não possuírem o devido apoio dos gestores e do corpo técnico da instituição, os quais muitas vezes limitam as ações dos educadores por meio de normas e regulamentos internos que acabam por tolher a ação do professor, e este, por sua vez, não desenvolve alguma atividade mais inovadora e integradora com os seus alunos por receio de sofrer alguma sanção administrativa. Então, consideramos que no EMI, deve-se privilegiar a prática de atividades e o compromisso de assumir posicionamentos que conduzam à formação integral do educando.

Outra dificuldade destacada foi advinda do professor P9NT que apontou a falta de regulamentação específica que trate do currículo técnico, fazendo com que o professor não consiga efetivamente realizar o planejamento de suas aulas por conta da alta quantidade de componentes curriculares diferentes. Essa afirmativa também possui relação com o que afirma o professor P4NC quando diz que ele encontra dificuldade de integrar os temas da grade curricular do núcleo comum àqueles do núcleo técnico, dado a grande diversidade de assuntos. Nessas afirmativas, podemos perceber que há uma crítica ao currículo integrado, pois os profissionais afirmam que o excesso de disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos acaba impossibilitando-os de planejarem adequadamente as suas aulas e, até de realizar a integração entre os conhecimentos gerais e específicos. É provável que, esse planejamento inadequado e a falta de integração entre os saberes, sejam refletidos na qualidade do ensino ofertado aos discentes. Consideramos que seria interessante haver uma preocupação maior com a aprendizagem efetiva do educando, em detrimento à grande oferta de componentes curriculares nos cursos técnicos, pois isso não é garantia de um ensino de qualidade.

O professor P12NT destacou como dificuldade o fato de que, por lecionar disciplinas da área técnica, tem alguns contratempos na sua atuação docente, como a falta de prática pedagógica. Essa afirmação é muito significativa, pois demonstra que o docente, da área técnica, possui a consciência de que há uma lacuna na sua formação, ou seja, a ausência de uma formação pedagógica para atuar na docência efetivamente, tendo em vista que bacharéis e/ou tecnólogos não têm a sua formação voltada para atuarem em sala de aula e na EPT. Todavia, mesmo entre os professores que atuam no núcleo comum, essa necessidade de estar em constante formação também é destacada, como apontado pelo docente P6NC quando afirma que há a dificuldade da falta de oferta de formação específica aos professores que atuam na educação profissional. Acerca dessa problemática, Moura (2008) enfatiza que em relação aos professores que atuam na EPT:

Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal. Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto, estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar,



mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional [...] (MOURA, p. 32, 2008).

Acerca dos desafios que se impõem à efetivação da prática docente na perspectiva da integração no EMI, a resposta do sujeito P1NC destaca a necessidade de atualização contínua em relação às informações e aos conhecimentos. Essa afirmação indica que o docente é consciente de que precisa estar em constante processo de formação, tendo em vista que os conhecimentos estão em permanente transformação, posto que a ciência não é estática; e é importante se apropriar das novas descobertas nos campos do trabalho, da ciência e da cultura para possibilitar um ensino melhor aos discentes. No entanto, essa constante atualização docente esbarra em alguns empecilhos, pois muitos docentes estão sobrecarregados, com muitas turmas para dar conta, o que acaba contribuindo para tornar o trabalho deles precarizado e desgastante, um exemplo disso é a afirmação que faz o professor P11NT o qual considera que o elevado número de turmas e alunos por professor torna mais difícil o exercício do magistério e, por consequência, o monitoramento e acompanhamento do desempenho individual dos discentes.

Outro destaque é quando o professor P2NC refere-se à necessidade de atualização dos docentes sobre assuntos inerentes ao mercado de trabalho dos cursos em que leciona, e, dessa forma, possibilitar a associação do que se ensina às mudanças que nele ocorrem, propiciando ao aluno uma melhor compreensão dos conhecimentos. Nessa afirmativa, podemos perceber o interesse do professor em imbricar o ensino escolar às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, no intuito de tornar a aprendizagem dos sujeitos mais significativa, relacionando-a ao contexto social.

O desafio que se apresenta também à atuação docente é destacado pelo professor P7NT quando ele afirma que é necessária a atualização dos componentes curriculares com a história, visto que estes devem ser ensinados em sua totalidade, a partir do contexto social como um todo. Essa afirmativa deixa clara a importância do currículo integrado, pois ele se constitui um campo de disputa em que os componentes curriculares acabam comportando conteúdos que interessam ao sistema econômico vigente. Então, consideramos a necessidade de que se tenha no currículo os conteúdos importantes para a formação dos alunos, mas que esses temas possuam relação com a atualidade. Nesse sentido, o professor, na sua prática pedagógica, deve procurar articular os conhecimentos das disciplinas do núcleo geral e específico relacionando-os com a totalidade social.

Por fim, o docente P6NC afirma que um desafio que se apresenta, diz respeito à sua atuação em sala de aula, junto aos alunos. O professor destaca a importância de saber lidar com alunos de variados estilos, com necessidades específicas e com demais problemas, necessitando respeitar a especificidade de cada discente e, assim, tendo que atuar além da docência, precisando entender o emocional do educando, muitas vezes atuando como psicólogo, sociólogo, amigo, ouvinte, etc. Isso deixa claro a sobrecarga que existe no “fazer docente”, pois como este lida com pessoas (alunos), cada uma com suas particularidades, muitas vezes é necessário se desdobrar para conseguir atender as demandas que extrapolam o espaço da sala de aula. Essa situação compromete, muitas vezes, a saúde física e mental dos docentes, refletindo no seu desempenho profissional e na vida pessoal.

Considerando a subcategoria “perspectivas”. Podemos identificar, com a análise das



respostas coletadas, que os professores reconhecem que há perspectivas a serem observadas nas suas atuações no EMI. Na consideração do professor P2NC, ele destaca que é preciso haver maior integração entre os conhecimentos oriundos das disciplinas da formação geral com os da formação técnica, assim, como destacado pelo professor P5NC, que aponta que é necessário que haja um diálogo melhor entre as disciplinas do núcleo comum e do núcleo técnico. Podemos inferir que essas respostas dos docentes demonstram que eles são conscientes de que é preciso haver a inter-relação entre as disciplinas comuns e específicas, no sentido de estabelecer a integração entre os componentes curriculares de cada área visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mas ainda há alguns entraves nesse processo, como, por exemplo, a falta disponibilidade de tempo para que se tenha um planejamento melhor em relação ao ensino integrador, conforme apontado pelo docente P4NC.

O docente P3NC aponta para a necessidade de utilizar os conteúdos das disciplinas básicas para ampliar os conhecimentos dos alunos, relacionando esses conteúdos ao mundo do trabalho e às questões inerentes à área de formação do curso em que o discente está estudando. Por outro lado, o professor P11NT também possui como perspectiva formar cidadãos e profissionais com qualidade e capazes de atender às necessidades do mercado de trabalho. Destacamos nessas duas respostas que um docente (P3NC) considera a preparação do aluno para o mundo do trabalho e o outro (P11NT) já visa essa formação direcionada ao mercado de trabalho, explicitando, nessa última afirmação, a visão de que a educação profissional é apenas para formar mão-de-obra nos moldes do mercado profissional. Por outro lado, acreditamos que a formação direcionada ao mundo do trabalho, considerando a relação interdisciplinar entre os diferentes componentes curriculares que compõem o currículo integrado dos cursos na educação profissional, poderá despertar no estudante um interesse maior em relação aos conteúdos, porque o ensino não seria esvaziado de sentido e estaria relacionado à realidade.

O docente P6NC destaca que tem como expectativas: aperfeiçoar as formas de ensinar; formar cidadãos que se apropriem da ciência e da cultura e; favorecer a interdisciplinaridade, para que o discente consiga associar "integração entre saberes específicos" para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. Destacando, nesse caso, a importância da formação do discente na perspectiva da construção social, em que se formem cidadãos que possam realizar a revisão dos projetos sociais voltados a diminuir as desigualdades sociais e, também, destacando a importância da pesquisa no processo pedagógico.

Há um destaque também realizado pelo professor P7NT que aponta que é preciso dar mais importância ao papel fundamental do EMI no desenvolvimento de uma sociedade mais consciente em relação ao binômio Educação e Trabalho, salientando que essas duas categorias devem estar em sincronia quando se trata de um ensino voltado à formação profissional do indivíduo. Corroborando com essa afirmação, o professor P12NT aponta para a necessidade de compreensão do verdadeiro sentido do EMI e indica como perspectiva que é relevante que se tenha uma formação com saberes específicos para atuar no EMI, para que se possa compreendê-lo como uma ferramenta de mudança de vidas, evidenciando a importância dessa proposta na educação profissional. Por outro lado, o professor P9NT afirma que há uma falta de integração entre empresa – escola no eixo tecnológico do *Campus Santana*. Isso deixa claro a importância de estabelecer parcerias para aperfeiçoar o processo de ensino-



aprendizagem do educando da educação profissional.

Conclusões

A partir dos anseios expostos pelos participantes da pesquisa, é notório que o gargalo está em agregar a formação geral com a técnica e vincular as diversas áreas do conhecimento de modo sistêmico. Percebemos, com a análise dos dados, que existem tentativas de alguns docentes em atuar conforme os requisitos do projeto do ensino médio integrado, porém a proposta do EMI está para além disso, uma vez que visa formar um indivíduo completo para ser inserido não somente no mercado de trabalho, ademais, preparado para atuar como um sujeito crítico, reflexivo e interativo na sociedade no sentido da transformação social, e na perspectiva de uma formação humana e integral, mesmo em um sistema educacional que direciona os conhecimentos para atendimento do sistema econômico vigente, o sistema capitalista.

É necessário constituir uma equipe profissional com qualificação para o fim pretendido na EPT, que exige não só os conhecimentos específicos, como também, o didático-político-pedagógico e as singularidades dessa modalidade. Vale ressaltar que isso requer o diferencial para atuação docente, não só por iniciativa do profissional, mas também, da própria instituição em que ele atua, pois conforme destacado nas respostas de alguns docentes, ainda há uma lacuna na formação dos professores que atuam na EPT, especificamente, considerando o nosso objeto de estudo, para aqueles que desempenham as suas funções na forma integrada dessa modalidade de ensino (EMI).

Deve-se considerar também a sobrecarga de trabalho que o professor possui no seu “fazer docente”, tendo em vista que, conforme apontado por alguns participantes, o elevado número de turmas/alunos e, quando em certas situações, ultrapassam a função docente e passam a condição de psicólogo, ouvinte, amigo, e assim dificulta a realização de um bom trabalho e, por consequência, a baixa efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, apontamos que é importante que gestores e equipe pedagógica desenvolvam trabalhos em conjunto com o corpo docente no sentido de saber quais as inquietações dessa categoria e, juntos, busquem encontrar possíveis medidas que minimizem os impactos negativos da alta carga de trabalho.

Por fim, consideramos que se deve continuar na trilha da formação humana integral, mesmo com o EMI em construção e com várias lutas a serem vencidas, posto que, essa forma de ensino representa uma mudança na qualidade da educação para a classe trabalhadora, em que os sujeitos são preparados para enfrentar as diversidades da vida como um todo, contribuindo para que eles consigam ingressar no mundo do trabalho com autonomia e consciente da sua capacidade de serem indivíduos que podem transformar a realidade social em que estão inseridos e que, em alguns casos, não lhes é favorável.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em:



<http://periódicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewfile/7956/5723>. Acesso em: 22 out. 2019.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. Ensino Médio Integrado: limites, anseios e perspectivas no contexto da formação profissional. In: IX ANPED SUL; SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Tema: A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Disponível em: <http://www.ufrn.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3293/215>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BEZERRA, Daniella de Souza. Ensino médio (integrado) e seus fundamentos. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, política e planejamento curricular**. IFRN Editora, p. 36-54, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, autorização de funcionamento da unidade do CEFET-MG e atualiza relação de câmpus integrantes da estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32121724/do1-2015-01-22-portaria-n-27-de-21-de-janeiro-de-2015-32121687. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º 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: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. 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/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005, p. 1087-1113. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2019.



MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017. p. 182–195.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. p. 23–38.

OLIVEIRA, Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação. Pará., 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SANTOS, Rosineide de Belém Lourinho dos. **Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET – PA**. 2008. 156f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2134>. Acesso em: 25 out. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido: 03/03/20

Aprovado: 29/05/20

Como citar: SILVA, C. L. R.; PICANÇO, D. N. G. Ensino médio integrado: dificuldades e desafios da atuação docente no *Campus Santana/Ifap*. **Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Edição Especial, e117720, 2020.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

