

NARRATIVAS DOCENTES E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

TEACHERS' NARRATIVES AND THEIR REPRESENTATIONS OF THE INTEGRATED HIGH SCHOOL CURRICULUM.

¹Jeremias Rodrigues da Silva.

²Lívia Freitas Fonseca Borges.

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB. E-mail: jeremias.silva@ifb.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6819-0911>.

²Fundação Universidade de Brasília - UnB. E-mail: liviaafb@terra.com.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4956-0522>.

Artigo submetido em 09/03/2021, aceito em 11/03/2024 e publicado em 22/03/2024.

Resumo: O presente artigo aborda as narrativas docentes e suas experiências no ensino médio integrado. Os sujeitos pertencem à carreira de Ensino Básico e Educação Superior, Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. O recorte priorizou vivências de 4 docentes, considerando as suas atuações em cursos do ensino médio integrado em um campus do Instituto Federal de Goiás - IFG. Buscou-se, a partir da abordagem qualitativa, com entrevistas narrativas, recuperar as representações docentes acerca dos limites e das possibilidades do currículo do ensino médio integrado. As narrativas desvelaram um entendimento de que as práticas integradoras estariam ainda em um horizonte distante do dia a dia escolar.

Palavras-chave: narrativas docentes; ensino médio; currículo integrado.

Abstract: This article discusses the narratives of teachers and their experiences in integrated secondary education. The subjects belong to the Basic Education and Higher Education, Technical and Technological careers of the Federal Professional Technological Education Network. The selection prioritized the experiences of 4 teachers, considering their work in integrated high school courses at a campus of the Federal Institute of Goiás - IFG. Using a qualitative approach and narrative interviews, the aim was to recover the teachers' representations of the limits and possibilities of the integrated high school curriculum. The narratives revealed an understanding that integrative practices were still on a distant horizon in day-to-day school life.

Keywords: teacher narratives; secondary education; integrated curriculum.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, fruto de uma pesquisa exploratória em estudos de mestrado concluída em 2019, retratamos as representações de 4 (quatro) professores do Instituto Federal de Goiás¹ acerca do currículo do ensino médio integrado². Os entrevistados, em fases distintas na carreira, revelam experiências marcantes, as quais evidenciam a existência de visões mais sistêmicas sobre as idiosincrasias desta modalidade de ensino.

A primeira, uma engenheira que se apaixonou pela docência na educação básica. A segunda, uma geógrafa que se guia pelo desejo de integrar o ser humano ao conhecimento emancipatório. O terceiro, um engenheiro mecânico que atua como um “tradutor” da linguagem técnica de sua disciplina ao entendimento de seus estudantes. E por último, um professor de filosofia que quase se tornou um padre e hoje acredita na educação como instrumento de transformação social.

A escrita obedeceu a um estilo dialógico no qual o foco principal foi a narrativa docente em si, mediada por nossas considerações. Para proteger a identidade dos entrevistados, seus nomes foram substituídos. Optamos por incluir algumas citações de autores que abordam temas relacionados ao currículo, bem como trechos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados (PPCs), sempre que as falas dos entrevistados trouxeram algum tema relacionado ao currículo. No entanto, não buscamos fornecer nossa própria interpretação das visões dos autores. Apenas tentamos colocar em perspectiva algumas teorias apresentadas direta ou indiretamente pelos sujeitos da pesquisa.

Conforme as narrativas se desenrolaram, gradualmente se revelaram as visões dos professores sobre o currículo, permitindo-nos construir tipos praxeológicos. Os resultados, embora apontem para um aparente descompasso entre as prescrições presentes no currículo e a sua materialização no processo formativo, destacam o comprometimento dos professores em reformular o curso e proporcionar experiências mais significativas aos estudantes durante o processo de ensino/aprendizagem.

2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A narrativa autobiográfica é um método fundamental para compreender a interpretação pessoal de um indivíduo sobre sua vida. Schütze (2013) enfatiza a importância de considerar a estrutura temporal dos eventos, que se conectam, mesmo com diferentes percepções do sujeito sobre si mesmo.

A entrevista narrativa consiste em três partes: uma pergunta orientadora no início, seguida pela narrativa contínua do entrevistado, sem interrupções; depois, a exploração de narrativas tangenciais relacionadas ao tema; e, por fim, a busca por descrições abstratas de situações recorrentes.

O método documentário tem como objetivo reconstruir a práxis do sujeito, levando em consideração os níveis proposicionais e performativos. Ele compreende três fases: interpretação formulada, interpretação refletida e análise comparativa para a construção de tipos praxeológicos (BONSACK, 2011; WELLER; OTTE, 2014).

¹ Autarquia pertencente à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, criada a partir da Lei nº 11.892/2008.

² Propõe integrar a teoria com a prática e articular a formação profissional às situações reais do mundo do trabalho.

2.1 PERCURSOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Nas entrevistas narrativas, identificamos as estruturas processuais elementares das trajetórias de vida dos quatro professores que ministram aulas em cursos do ensino médio integrado em um campus do IFG. Para isso, a reconstrução de suas histórias de vida foi fundamental, abrangendo toda a trajetória escolar, acadêmica e profissional. O roteiro da entrevista seguiu uma estrutura compreendida em três partes, com início, meio e fim.

Na parte inicial, realizamos a apresentação ao professor, fornecendo esclarecimentos sobre os objetivos e o contexto da pesquisa. Ainda no início, formulamos uma pergunta orientada para o tema central da trajetória de vida do narrador até o período em que se tornou professor. Na segunda fase, continuamos com as narrativas tangenciais fragmentadas do tema central. Isso envolveu retomar questões omitidas por alguma razão na narrativa, mas relevantes para a história principal. Nessa fase, buscamos explorar de forma mais detalhada fatos e situações que não foram esclarecidos nas fases anteriores.

A parte final envolveu o estímulo à descrição abstrata de situações recorrentes, caminhos e contextos sistemáticos. Em outras palavras, buscamos promover o encontro/reunião do narrador com as reflexões sobre si mesmo, incentivando a autorreflexão do professor sobre sua trajetória de vida.

2.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS UTILIZANDO O MÉTODO DOCUMENTÁRIO

A análise das entrevistas foi realizada com ênfase no método praxeológico de Bonsack (2011) e teve como objetivo a reconstrução das estruturas de orientação do docente, levando em consideração a existência dos níveis proposicionais e performativos na narrativa. Para isso, foram considerados os diferentes níveis de interpretação de sentido (WELLER & OTTE, 2014), a saber, interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos praxeológicos.

Na primeira fase, chamada interpretação formulada, foi necessário identificar os temas/tópicos discutidos na história contada, separando o núcleo central da narrativa dos outros temas. O objetivo nessa etapa era identificar o estilo de narrativa do professor, os elementos que compunham a narrativa central, os trechos em que ele usava linguagem metafórica e/ou emotiva e os elementos relevantes para a pesquisa. Algumas precauções foram tomadas nessa fase para evitar comparações entre os sujeitos ou mesmo entre a narrativa e seus contextos.

Da mesma forma, evitamos explorar o conhecimento prévio do ambiente em que o professor atuava para criar categorias, o que representaria um grande risco de serem categorias fictícias. Após essa fase, ocorreu a interpretação refletida. Nesta etapa, o objetivo foi distinguir os segmentos da entrevista em narrativos (cronologia dos eventos), descritivos (detalhamento das ações/fatos), argumentativos (justificativas para os fatos narrados) e avaliativos (análise do narrador sobre si mesmo).

Também demos atenção ao significado das palavras/frases usadas pelo autor enquanto narra e dava sentido à sua história. Nessa fase, buscamos estabelecer um "diálogo" com autores de referência sobre as representações docentes. Por fim, reconstruímos as estruturas curriculares presentes nas representações dos professores. Nessa fase, o objetivo era verificar as estruturas de orientação (BONSACK, 2011) dos professores em um contexto orientado a

partir de suas falas. A partir dessa análise, essas informações subsidiaram o desenvolvimento de uma síntese das narrativas, apresentando suas semelhanças, diferenças e regularidades. A seguir, apresentamos os tipos praxeológicos relacionados ao currículo do ensino médio integrado, estruturados a partir das narrativas dos professores.

3 O CURRÍCULO (DES) INTEGRADO – HELENA

Graduada em Engenharia Eletrônica pela Fundação Universidade de Itaúna (2007) e mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010), Helena ingressou, em 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Atua em cursos técnicos e superiores, tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em eletrônica, e desenvolve pesquisas em sistemas de irrigação automatizado e instrumentação eletrônica.

Helena enfatiza os esforços desta instituição para promover uma formação mais humanística. Segundo ela, o currículo do ensino médio integrado expressa uma visão de um trabalho formativo, cujo principal objetivo é atender aos filhos da classe trabalhadora – pessoas a quem ela afirma "não terem tanta chance de estudar em uma escola de qualidade". O Projeto Pedagógico do Curso – PPC - em que Helena ministra aulas tem como objetivo principal:

Promover a formação integral dos sujeitos, por meio da formação básica de nível médio integrada à formação técnica em Automação Industrial, de modo a favorecer a inclusão social e profissional de cidadãos, com autonomia técnico profissional, responsabilidade social e competência ético-política, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (BRASIL, 2014).

No Ensino Médio Integrado em período integral, bem como na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, é possível, nas palavras da professora, “trabalhar o processo formativo do indivíduo”. Essa visão está arraigada, como se observa, no currículo prescrito para esses cursos.

A esta altura, evocamos o conceito de “sistema curricular”, proposto por Sacristán (2000), com o objetivo de evidenciar a relação entre as representações docentes e as prescrições curriculares. O autor defende que o currículo se apresenta por meio de um sistema complexo composto de etapas e características que dão materialidade e sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

O currículo é composto por seis etapas, a saber, prescrição, apresentação aos professores, modelação, ação, realização e avaliação. De início, em sua forma prescrita – fruto de regulamentos que materializam o próprio sistema educativo - orienta os conteúdos apropriados à escolaridade obrigatória, parametriza e ordena o sistema curricular, estabelece, entre outros, princípios para a elaboração de materiais e controle de sistemas. Por seu caráter generalizante, as prescrições são apresentadas aos professores por uma série de meios – livro didático, por exemplo - que costumam “traduzir” os seus significados com o objetivo de orientar o processo educativo nas aulas (SACRISTÁN, 2000).

O currículo prescrito, uma vez apresentado ao professor, é modelado em um processo de “tradução” que se ajusta à cultura profissional docente, e se observa, entre outros, durante o planejamento de suas aulas. O passo seguinte é a ação: “É na prática real [...] que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares”. Na etapa seguinte, o currículo realizado apresenta-se como a consequência do currículo praticado. São os efeitos que se refletem na aprendizagem dos alunos, no trabalho docente, no processo de socialização

profissional, nas famílias e no ambiente em geral. Por último, o currículo avaliado – como uma instância que controla e estabelece critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem do aluno - direciona a prática docente e, em certo sentido, estabelece entre docentes e discentes a estratificação e a hierarquização do conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Esclarecidos os percursos e as formas que um currículo assume no ensino e na aprendizagem, retomamos às considerações de Helena e percebemos certo alinhamento entre a visão da educadora sobre os objetivos da formação e os conceitos impressos naquele PPC. Ambos elegem os sujeitos como o centro nuclear do processo. A professora reconhece que:

[...] quando o foco é o processo formativo do ser humano, ensina-se ele a pensar, a raciocinar [...] coisas que, quando o processo é numa escola conteudista, não se trabalha esses aspectos. É mais um decoreba. É um “estude sozinho” [...] aquela pressão. Eu acho isso [o processo formativo] muito importante aqui (HELENA).

Isto permite aos professores e à escola, segundo ela, o “abandono da obsessão pelos índices e resultados de avaliações externas”. E, no entanto, o não direcionamento para os ranques de avaliações nacionais não significa que os resultados sejam ruins, ao contrário, “os estudantes têm obtido muito êxito em processos como o ENEM, por exemplo”. E isto, afirma a professora, “embora não seja o foco do trabalho, acaba, também, corroborando para o reconhecimento do trabalho”.

Embora Helena entenda que no ensino médio integrado o currículo tem o objetivo de romper com a lógica conteudista, reconhece que a integração curricular ainda se encontra em um horizonte distante da prática docente. Ela afirma:

Eu não vejo alguns aspectos da integração acontecendo, realmente [...]. Gostaria que acontecesse mais. A gente tem a integração, mas, muito leve. Não posso dizer que os cursos são realmente integrados, não. Temos vários aspectos nos quais eu acredito que teríamos que melhorar muito para realmente trabalhar a integração (HELENA).

A razão para isso se deve, segundo Helena, à falta de um entendimento da equipe docente do que venha a ser a integração.

Eu acho que falta isso ainda nos professores, o entendimento do que é a integração. Não tem como você fazer uma coisa, sendo que você não entende, realmente, o que ela é. Então, fica complicado [...] precisa passar por um processo de formação de docente para a integração para que, depois, a gente consiga, realmente, implementá-la (HELENA).

A falta de formação docente voltada para as práticas integradoras acarretaria alguns aspectos negativos, os quais se refletiriam em sobrecarga de disciplinas e de conteúdos aos estudantes. Sobre isto, Helena exemplifica uma situação reconhecida por ela como um sintoma do distanciamento entre as disciplinas.

[...] no primeiro ano, tanto da Automação, quanto da Mecânica, nós temos a disciplina de Circuitos Elétricos, e, na Física, você vai ver elas apenas no terceiro ano. É o mesmo conteúdo, só que é mais aprofundado em circuitos elétricos, olhando para Elétrica, do que olhando para a física, do Ensino Médio... o aluno tem que ver de novo, mais tarde, em Física [...] então, poderia fazer uma integração dessas duas disciplinas, o que não ocorre. E acaba que, 18 (dezoito) disciplinas, com 18 (dezoito) provas, poderiam ser reduzidas para melhorar o desempenho do aluno (HELENA).

Helena enxerga alguns aspectos que precisariam melhorar rumo a práticas integradoras. Em primeiro lugar, aponta a necessidade de uma formação continuada docente em metodologias integradoras. Em segundo lugar, propõe uma alteração formal nos conteúdos por meio de “integração de disciplinas”, para que se evitem repetições de assuntos, reduzindo, assim, a carga de atividades dos estudantes.

4 O CURRÍCULO DAS “CAIXINHAS” – CASSANDRA

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999), mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-Rio Claro (2005) e doutora em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (2013), possui experiência na área de Geografia, com ênfase na popularização científica do conhecimento geográfico.

Em 2013, foi aprovada em concurso para professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Neste colégio, encantou-se com “a possibilidade de o aluno viver a escola”. Em outras palavras, nos cursos integrados do ensino médio em tempo integral, “os estudantes passavam muito tempo na escola e, muitas vezes, não queriam voltar para suas casas”. Na vivência no campus, a professora relata que observa colegas professores:

[...]desenvolvendo, por exemplo, atividades esportivas em horários livres com os estudantes. Esta demanda é diferente das aulas que eles frequentam formalmente. Eles querem estar pelo esporte, pela disputa, pela competição, ganhar medalhas. Então, acho que este é um exemplo de olhar o processo de formação do ser humano para além daquilo que se pretende ensinar de conteúdo formal. É necessário integrar a arte e o lúdico no cotidiano dos estudantes (CASSANDRA).

O que Cassandra nomeou “vivência da escola” denotaria, para além do elevado período de permanência na escola de tempo integral, o envolvimento dos estudantes com as atividades não curriculares desenvolvidas a partir dos seus próprios interesses. A professora reconhece que a cada instante adentram aos espaços escolares exigências formativas que antes não eram atribuídas à escola. Tal realidade inspiraria os professores a integrarem de forma lúdica os conteúdos curriculares ao dia a dia dos estudantes.

Quanto ao trabalho docente, Cassandra percebe que os professores gostam de trabalhar na Rede Federal porque nela têm autonomia didática e pedagógica, recebem suportes pedagógicos e administrativos adequados, pelas possibilidades de socializar conhecimentos entre os pares em contexto político favorável ao diálogo. Entretanto, a forma como o currículo se materializa no processo formativo revela uma sobrecarga de disciplinas que afetam diretamente o rendimento dos estudantes. A carga excessiva de conteúdos:

[...] sobrecarrega os estudantes, eles saem daqui cansados, não rendem. Sofrem com uma carga conteudista severa que nos faz refletir se é mesmo necessário tudo isso. O que poderia ser feito para melhorar o diálogo e não sobrecarregar tanto os estudantes e os professores. Vejo colegas se martirizando por não conseguirem desenvolver todo o conteúdo exigido do PPC (CASSANDRA).

O Projeto Pedagógico (PPC) de um dos cursos mencionados pela professora segue uma estrutura de três núcleos: comum, diversificado e específico, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que estabelece os requisitos para a formação de profissionais técnicos de nível médio. O núcleo comum inclui disciplinas obrigatórias que formam a base da educação de nível médio. O Núcleo Diversificado engloba tanto disciplinas obrigatórias quanto optativas que têm relação com a formação básica de

nível médio e a preparação geral para o trabalho, contribuindo para a identidade formativa dos cursos e eixos. Por outro lado, o núcleo específico consiste em disciplinas obrigatórias relacionadas à formação profissional técnica de nível médio, alinhadas com as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 e do CNTC (BRASIL, 2014).

O curso está distribuído em três anos, tendo 44 horas/aula semanais. Os estudantes deverão cumprir 120 horas de Atividades Complementares e 200 horas de Estágio Supervisionado, totalizando 3722 horas de curso. Nesta configuração, os estudantes necessitam cursar cerca de dezoito disciplinas por ano, sem considerar uma possível reprovação em alguma delas durante este tempo se desejarem concluir o curso no prazo previsto (BRASIL, 2014).

A professora Cassandra revela estar muito contente por ministrar aulas na modalidade integrada, entretanto, chama atenção para a necessidade de redefinição da matriz curricular. Neste sentido, ao refletir sobre o currículo integrado, ela observa uma divisão tradicional e, de certa forma, persistente que afeta diretamente o trabalho docente e o aprendizado do estudante. Sobre a sua visão acerca do dia a dia do ensino médio integrado, ela afirma o seguinte:

Eu não vejo integração [...]. São cursos integrais que permitem a eles [os estudantes] viverem a escola. Os estudantes entram na escola às 7h30min e só saem daqui às 17h30min e, às vezes, ficam até mais que isso. Isto é muito positivo porque eles gostam de estar aqui. [...] entendem a importância da escola para o seu processo formativo. Mas a organização curricular é um somatório de disciplina [...] acho que poderia ir muito além do que temos. A gente faz o pacote das disciplinas propedêuticas e o pacote das disciplinas técnicas. De manhã ocorrem aulas do núcleo comum e a tarde, do núcleo específico (CASSANDRA).

Cassandra descreve a rotina de uma escola de tempo integral que ainda não teria conseguido estabelecer em suas práticas o currículo integrado. E isto refletiria, de alguma maneira, um processo ainda distante da formação integral.

É importante destacar que os três termos, embora apresentem-se interconectados entre si, na realidade são conceitos diferentes. Enquanto o primeiro remete-se ao tempo de permanência dos estudantes na escola (geralmente dois turnos – matutino e vespertino), o segundo, trata-se das práticas e dos arranjos curriculares que visam permeiar os diversos conteúdos das fronteiras disciplinares, rumo à um processo formativo mais global (BERNSTEIN, 1971; BORGES, 2014; SANTOMÉ, 1998). O último refere-se ao compromisso de formação omnilateral o qual visa, de acordo com Ciavatta (2008), unir a educação geral com a formação profissional, em uma espécie de imbricação capaz de educar o ser humano em sua totalidade física, mental, político-sócio-cultural e científico-tecnológica.

Sobre a prática docente, Cassandra descreve rotinas bem estabelecidas que dificultam o estabelecimento de práticas integradoras. Os tempos na escola são difíceis de conciliar e a forma como o currículo se ajusta às agendas docentes configuram uma espécie de concomitância interna na qual, no turno matutino, se ensinam as disciplinas propedêuticas e na parte da tarde, se ensinam as disciplinas profissionalizantes. Dentro de suas possibilidades, Cassandra busca “integrar” a sua disciplina com outros campos do saber, mas reconhece a necessidade de os professores irem “além de suas caixinhas”.

Eu trabalho com uma disciplina que me permite a permeabilidade entre as demais áreas do conhecimento. Mas não poderei fazer por restrições que já se mostram no ajuste da grade horária. [...] o meu tempo na escola é diferente do horário do colega da área técnica, por exemplo. O que nos resta como possibilidade é trabalhar por projetos integradores ou por temáticas específicas que

as disciplinas trabalham. Este processo carece de estruturação em sua plenitude, formalizada. Tem que haver a necessidade dos sujeitos [professores] de enxergar que é preciso “ir além das caixinhas” (CASSANDRA).

O currículo integrado:

Continua tendo que abrir e fechar as “caixinhas” das propedêuticas e das profissionalizantes, continua pecando pela sobrecarga conteudista [...]. No fundo, todos veem as mazelas deste currículo integrado que não faz integração. Ele apenas “junta dois bloquinhos” (CASSANDRA).

A pesada carga de conteúdos distribuídos em um número alto de disciplinas, além de impor uma rotina excessivamente desgastante ao estudante, provoca nos professores o sentimento de culpa por não conseguirem desenvolver todos os temas previstos no plano de ensino. A realidade atual:

Sobrecarrega os estudantes [...]. Eles saem daqui cansados, não rendem. Sofrem com uma carga conteudista severa que nos faz refletir se é mesmo necessário tudo isso. O que poderia ser feito para melhorar o diálogo e não sobrecarregar tanto os estudantes e os professores. Vejo colegas se martirizando por não conseguirem desenvolver todo o conteúdo exigido do PPC (CASSANDRA).

Para Cassandra, é necessária uma discussão anterior às competências e habilidades que se deseja no currículo. Trata-se de um processo de humanização do estudante. Este consistiria em integrá-lo à escola, aos objetivos da sua formação e conectá-lo aos demais colegas da comunidade escolar.

Sinto muito a falta de um [currículo] integrado na formação do ser humano [...] de uma discussão da filosofia da educação, do porquê fazer esse ensino direcionado para o mundo do trabalho [...] talvez devêssemos criar uma disciplina do tipo “Sociedade, Ciência e Tecnologia” que já oportunizaria isto [...] mostrar para este aluno que está aqui a relação social entre a formação geral e a formação profissional [...] que estão envoltas em discussões mercadológicas e tecnológicas mais amplas. Uma formação de cunho mais de saúde, esportiva, de artes, de cultura, não necessariamente organizadas em disciplinas (CASSANDRA).

O curioso é que mesmo sentindo que a cultura disciplinar afete o trabalho docente e assolape de alguma forma o entendimento de trabalho integrado, a professora Cassandra sugere a superação do problema com a criação de uma “disciplina” em que se possa aprofundar discussões sobre o mundo do trabalho. Cabe-nos observar que esta sugestão, embora não represente necessariamente uma proposta equivocada quanto ao mérito a que se propõe, ainda assim sugere o quão profunda está arraigada a aceitação tácita de uma cultura de divisão curricular em disciplinas.

Neste ponto, indicamos que um caminho alternativo para a integração inicial em um currículo organizado por disciplinas é a transversalidade - um mecanismo que permite que a abordagem de determinados assuntos seja feita dentro do currículo sem, contudo, compor o seu eixo estruturante - que dá sentido e materialidade às disciplinas. Os temas transversais são incorporados nas diferentes disciplinas como coadjuvantes, complementando os limites das fronteiras disciplinares (BORGES, 2014).

Retornando às considerações de Cassandra, a mesma assevera-nos que a escola precisa avançar em uma cultura mais democrática.

A escola precisaria construir uma cultura de diálogo entre professor e aluno numa perspectiva democrática, por meio da criação de fóruns de debates para discutir temas que afetam o cotidiano

escolar, entre eles, a escolha de temáticas que possam ser incorporadas pelo currículo (CASSANDRA).

E, embora alguns colegas expressem a vontade de direcionar as atividades dos campi para os cursos de graduação, os cursos concomitantes e para os cursos de extensão em detrimento ao ensino médio integrado, ainda assim, a professora avalia que vale a pena lutar para manter o ensino integrado na rede.

5 POR UM CURRÍCULO ACESSÍVEL – HEITOR

Graduado em Engenharia Mecatrônica pela Universidade de Brasília (2011), mestre em Engenharia Biomédica pela mesma instituição (2013), Heitor possui experiência em docência universitária na área de sua formação e ingressou como professor efetivo no IFG em 2016. Lá, ministra aulas nos cursos técnicos de ensino médio integrado e nos cursos superiores.

De acordo com Heitor, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC – do ensino médio "estava idêntico ao do currículo exigido para as fases finais da formação de um engenheiro mecânico". Ele afirma que "não dá para transmitir o conhecimento de nível universitário a um menino de 15 ou 16 anos de idade". Além disso, percebeu certa defasagem dos estudantes em matemática básica que os impedia de compreender temas relacionados com robótica e automação industrial. Por isso, foi necessário adaptar os conhecimentos científicos de sua área para uma linguagem didática apropriada ao ensino médio.

Iniciamos uma reformulação do PPC porque não dá para transmitir o conhecimento de nível universitário a um menino de 15 ou 16 anos de idade. Quando eu tentava abordar um conteúdo previsto no currículo, percebia que os estudantes não tinham conhecimentos matemáticos para compreender temas relacionados com robótica e automação industrial, por exemplo. Tive, então, que fazer algumas mudanças. No primeiro semestre, dedicava-me a ministrar conteúdos que dessem uma base matemática para eles, para só no segundo semestre, aliar a matemática a conceitos básicos de minhas disciplinas (HEITOR).

A simplificação do currículo significa a redução de alguns conteúdos, a mudança de estratégia de avaliação e o acréscimo de conteúdos exigidos no ensino fundamental. Assim, no primeiro semestre, dedica-se a "instrumentalizar" os seus estudantes com aulas de matemática. O objetivo é corrigir os seus baixos níveis de aprendizagem identificados. Apenas no segundo semestre começa a introduzir os conceitos básicos de suas disciplinas.

Sobre o ensino médio integrado, afirma:

Sou defensor e adepto do currículo do ensino médio, com algumas ponderações e ressalvas com relação ao quantitativo de matéria. Eles cursam, em média, dezenove disciplinas por ano [...]. Mas é preciso rever a forma como o currículo e o calendário escolar foram organizados. Os estudantes estudam em tempo integral praticamente nos três anos e não conseguem tempo para a prática do estágio supervisionado [...]. São obrigados a fazer isso [o estágio] em três meses corridos para fechar as 200 horas previstas no currículo. O ideal seria reduzir as matérias ao longo dos três anos para que se permitisse a prática de estágio durante o curso (HEITOR).

O PPC do curso em questão define o estágio supervisionado como um "[...] ato educativo escolar, desenvolvido no ambiente de trabalho [...]" (BRASIL, p. 16, 2014)". Além disso, estabelece que a sua finalidade é a "[...] complementação dos ensinamentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do curso". O estágio obrigatório funcionaria como um laboratório de preparação para a atuação profissional.

Entretanto, no entender de Heitor, a prática atual condensada em três meses apenas sobrecarrega os estudantes no cumprimento de uma formalidade para a conclusão do curso. Em sua opinião, seria necessário reconfigurar o currículo para proporcionar ao estudante vivências práticas durante todo o curso.

Sobre a sua experiência como professor, afirma:

Não me considero completo [...], estou em constante aprendizado [...]. A cada semestre, a cada ano, tento encontrar novas formas de ensinar, de avaliar, de me relacionar com os meus estudantes e com os conhecimentos de minha área de ensino [...], tento sempre reavaliar isso tudo (HEITOR).

O ensino médio integrado tem proporcionado a Heitor uma realidade "desafiadora e gratificante". Ele acredita que sua formação musical e a experiência adquirida por viver em outros países contribuíram para ele considerar as particularidades de cada indivíduo e sua relação com o todo. Pondera:

A minha formação cultural, como, por exemplo, o aprendizado em música, me leva a ter harmonia em tudo que faço [...]. Busco sempre considerar as particularidades de cada indivíduo e sua relação com o todo [...], de ter dinâmica, saber a hora de falar e de calar [vivência de orquestra]. A vivência de outro idioma me levou a compreender as dificuldades de ser 'estrangeiro em uma cultura [...]'. Percebo isso quando os meus estudantes não conseguem entender a minha matéria: 'estou falando de robótica, algo que ele nunca viu, uma linguagem completamente estranha a ele [...], então eu tenho que tentar desenvolver meios de 'traduzir' aquilo para as diferentes linguagens deles, até o ponto em que eles também entendam aquela linguagem científica da minha área. Esta minha bagagem cultural me tornou sensível a estas dificuldades dos meus estudantes (HEITOR).

Como em uma orquestra, Heitor busca reger o conteúdo e os estudantes em um ritmo prazeroso e significativo para aprendizagem. A vivência em outras culturas o ajudou a tentar desenvolver meios de "traduzir" a sua matéria para os seus estudantes até o ponto em que eles também entendam a linguagem científica da sua disciplina..

6 INTEGRAÇÃO CURRICULAR E "OVOS DE SERPENTE": DIOMEDES

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1991), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010), Diomedes atualmente é professor do IFG atuante nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação.

Diomedes nos conta que iniciou a sua experiência como docente no ensino médio integrado do IFG já amadurecido na carreira e com condições de trabalho às quais nunca havia recebido nas escolas particulares, nas públicas estaduais e nas públicas municipais por onde passou. Isso lhe permitiu o desenvolvimento de projetos interdisciplinares para este público, tais como teatro, festivais de música, vigílias culturais, rodas de conversa etc. A experiência no ensino médio integrado no IFG lhe concedeu "a liberdade para atuar em atividades de extensão". Isso, segundo ele, "contribui para integrar a comunidade com a escola e os conhecimentos locais serem agregados ao currículo".

Sobre a sua representação acerca do ensino médio integrado, afirma o seguinte:

O ensino médio integrado ainda é uma utopia. [...] o que eu entendo por integração é o professorado trabalhando frente a um objetivo comum que o curso pede. Os professores precisam, dentro de suas determinadas disciplinas, escolher o conteúdo que se adequa melhor para aquele

objetivo daquele curso. E isso não acontece. Esta realidade não está presente no nosso dia a dia. [...] na sala de aula existe a limitação de não se poder sair "fora da caixinha" [expressão usada aqui para definir a divisão tradicional do conhecimento disciplinar] (DIOMEDES).

A persistência para a manutenção da tradição disciplinar deve-se, na visão do professor, a questões para além do simples desconhecimento do que venha a ser a integração curricular. Ao contrário, relata certa apreensão quanto às incertezas da profissão face ao provável dismantelamento da carreira docente ocasionada por decisões políticas oriundas de experiências com novas configurações curriculares. A esse respeito, ele lembra que:

Há muito tempo já se discutia o fim das disciplinas e a reconfiguração por eixos-temáticos [...] eixo das humanas, por exemplo. Eu era contra porque eu já sabia que era "o ovo da serpente sendo chocado". Poderia se aprovar alguma regra em que o professor de humanas, por exemplo, ministrasse todas as aulas deste eixo temático. As especificidades das disciplinas se perderiam e isto, em si, não seria também integração. Na verdade, seria uma espécie de embuste de disciplinas precárias [...] seria feito apenas para se "tapar um buraco", reduzir a contratação de professores, reconfigurar a carga horária para favorecer uma ou outra disciplina e eliminar outras da grade. É o que acontece atualmente com o novo ensino médio (DIOMEDES).

A expressão "ovo de serpente" tem sua origem conhecida na Bíblia (Isaías 59:5) e teria sido utilizada por Isaías para denunciar a falsidade das práticas religiosas dos líderes e do povo de Israel. No contexto político, passou a designar a ascensão dos regimes totalitários dentro das sociedades democráticas (cf. BERGMAN, 1977). Em geral, denomina tudo que, ao nascer, possa vir a ser pernicioso ou apresentar riscos potenciais à coletividade.

Tal qual serpentes, cujo desenvolvimento embrionário ocorre de forma silenciosa e, repentinamente, do ovo eclode um novo réptil com grande poder de veneno, assim também algumas tentativas de inovações curriculares poderiam representar ameaças letais à natureza do trabalho docente. O termo, no contexto utilizado por Diomedes, representa as propostas de integração tendentes a reduzir, agrupar, ou até mesmo, suprimir disciplinas do currículo. Ele entende que tais arranjos poderiam, em primeiro lugar, ameaçar as "especificidades das disciplinas".

Estas, uma vez organizadas apenas por critérios de conteúdo, perderiam as suas identidades, os seus propósitos e se desligariam de campos científicos consolidados. Em segundo lugar, o "embuste de disciplinas precárias" reduziria a contratação de professores e sobrecarregaria o trabalho docente. Sobre isto, acrescentamos ainda o pensamento de Borges (2014), no qual alerta que as propostas de integração que secundarizam no currículo aquilo que é central – o próprio conhecimento – trazem riscos ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em seus processos formativos.

Diomedes acredita que o contexto político atual - pós-*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 - é o de "desmonte" da educação brasileira. Neste sentido, cita a reformulação do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), a Emenda Constitucional nº 95/2016 (que limita os investimentos públicos em áreas prioritárias do país por 20 anos) e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) como exemplos de que é necessário que se tenha cautela quanto às propostas "bem-intencionadas" de integração curricular. Diz ele:

Disciplinarmente eu creio que temos que pensar melhor, considerando a conjuntura política educacional atual de redução de verbas para a educação. Entretanto, é importante que cada disciplina tenha o seu território bem delimitado, porque já possui o seu conhecimento devidamente alicerçado dentro do conhecimento acadêmico (DIOMEDES).

Por outro lado...

É necessário que haja internamente na escola uma forma de trabalho conjunto. Temos algumas experiências atualmente em nossa escola de trabalho temático com duas ou três disciplinas juntas [...]. Estamos avaliando, por meio de análises de produções científicas de colegas, a pertinência da continuidade ou não, destas atividades (DIOMEDES).

Diomedes reconhece que o engessamento curricular é parte de uma cultura burocrática mais ampla capaz de enquadrar o professor em uma prática não vivida, descontextualizada e avessa à criatividade. Sua reflexão é a de que:

O engessamento curricular em que vivemos nos transforma em professores burocráticos. Quase não há margem para "se afrontar" toda essa burocracia instaurada e legitimada nos procedimentos da escola. [...] um professor bem-intencionado, criativo que entra na escola, não leva três anos e ele se transforma em burocrático e adequado às regras do sistema. A forma como a escola está organizada ela é a morte da criatividade docente. O currículo faz isso, mas além do currículo é a estrutura da escola que é organizada para ser assim. A disposição física da sala de aula, os recursos, os tempos e a divisão do trabalho, a escolha do livro didático, todos esses fatores, direcionam para a distribuição desigual do conhecimento na escola (DIOMEDES).

A reflexão de Diomedes acerca da burocratização que "mata a criatividade do docente" e o enquadra em um processo complexo de "distribuição desigual do conhecimento" representa os mecanismos sofisticados do currículo de prover experiências desiguais em uma lógica de exploração de classes da sociedade capitalista. De igual modo, revela a tendência à separação do currículo destas questões, preservando-o como um artefato sagrado.

Atualmente, já em fase de "desinvestimento na carreira" (HUBERMAN, 2000), Diomedes avalia serenamente a sua trajetória profissional e afirma ter superado a fase saudosista em que tudo no passado era melhor. "Não há em mim a crença de que a forma de vida no passado remoto era a melhor". Acredita que cada época é única e que "vivemos sempre as mazelas do presente". Isso o ajuda a adaptar-se em seus últimos anos de docência com a realidade digital.

A informação está cada vez mais acessível ao estudante e, se considerarmos o celular, por exemplo, embora este seja reconhecidamente uma distração, hoje em dia consigo integrar o seu uso em minhas aulas. Vou introduzir um assunto e, de forma sutil, peço aos meus estudantes, por favor, olhem aí o lugar em que Santo Agostinho nasceu. Eles pegam o celular e encontram a informação. Não precisamos ir à biblioteca e pesquisar por horas a fio questões como esta. Muito menos perder tempo precioso da aula escrevendo algo assim no quadro (DIOMEDES).

Diomedes conclui a entrevista ponderando que, a despeito dos poucos avanços em termos de práticas integradoras em sua escola, as facilidades que os estudantes têm hoje no IFG (tais como refeições, escola acessível, informação acessível, atividades fora da escola, ônibus da própria instituição etc.), aliadas a um ensino de qualidade, contribuirão para uma formação sólida na educação básica, capaz de fomentar uma transformação real da sociedade.

7 E, PARA FINALIZAR, UMA SÍNTESE DAS NARRATIVAS

Nas narrativas dos professores foi possível captar o currículo do ensino médio integrado como uma utopia em um sentido atribuído por Johnson (1997): um espaço de luta para a superação do real. Esse "currículo vigente", conforme a visão dos professores, é descrito como sendo descontínuo, com um excesso de conteúdo, fragmentado, não relacionado às necessidades profissionais e excessivamente burocrático.

Helena, por exemplo, percebe no currículo do ensino médio integrado um certo grau de descontinuidade entre os conteúdos distribuídos nas disciplinas. No mesmo sentido, Cassandra acredita que a fragmentação curricular suscitaria o chamado "currículo de caixinhas" - configuração na qual o professor se isola em seu campo disciplinar e acaba por não enxergar o potencial de permeabilidade entre os seus conteúdos e os dos demais colegas. Por sua vez, Heitor constatou nas matrizes de suas disciplinas cargas excessivas de conteúdos, muito além dos níveis previstos para estudantes de ensino médio. Por último, Diomedes enxerga no currículo um certo "engessamento" tendente à manutenção de um tipo de "fazer burocrático" no qual o professor perde a sua "criatividade" e trabalha a cada dia para atingir a "conformidade" do sistema.

A partir de tais constatações, apontam alguns caminhos possíveis para a efetivação da integração curricular, tais como a necessidade de formação do professorado com vistas às práticas integradoras; a reestruturação do currículo com uma melhor distribuição dos conteúdos, de forma a reduzir a fragmentação e diminuir a carga de aulas dos estudantes; a necessidade de adequação dos conteúdos disciplinares às exigências de formação de um técnico de nível médio; a necessidade de planejamento coletivo por áreas de conhecimento; e avaliação unificada.

Em síntese, as representações docentes trazidas neste artigo retrataram, a partir das vivências dos professores, o currículo do ensino médio integrado como descompassado entre a sua prescrição e a sua materialização no processo formativo (SACRISTÁN, 2000). Entretanto, os sujeitos da pesquisa focalizaram neste aparente abismo várias possibilidades de superação da realidade. Parafraseando Galeano (2010), o currículo seria jornada, nunca destino.

REFERÊNCIAS

- BERGMAN, Ingmar. **O ovo da serpente**. 1977.(1h59mi24s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M0WqyFnNsiE>>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- BERNSTEIN, Basil. **On the Classification and Framing of Educational Knowledge**. In: YOUNG, Michael F. D.. Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education. Great Britain: Collier-macmillan, 1971. p. 47-69.
- BONSACK, Ralf. **A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica**. *ETD* [online]. 2011, vol.12, n.02, pp. 22-41. ISSN 1676-2592.
- BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria do Socorro Laura (Org.). **Didática e Prática de Ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. 1. ed. Fortaleza: UECE; ENDIPE, 2014. P. 1181-1199.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso Integrado ao Ensino Médio em Mecânica em Tempo Integrado**. 2014. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-mecanica/CP-VAL>>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Resolução nº 006, de 20 de setembro de 2012.** 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: 12 maio 2018.

CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Educação Superior em Debate, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

GALEANO, Eduardo. **Para que serve a utopia.** 2010.(1m07s). Disponível em: <<https://www.contioutra.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia:** Guia prático da Linguagem Sociológica, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação:** Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1 – parte IV. p. 210-222.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. **Análise de narrativas segundo o método documentário:** exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas CIVITAS [online]. 2014, vol.14, n.02, pp. 325-340.