

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
I



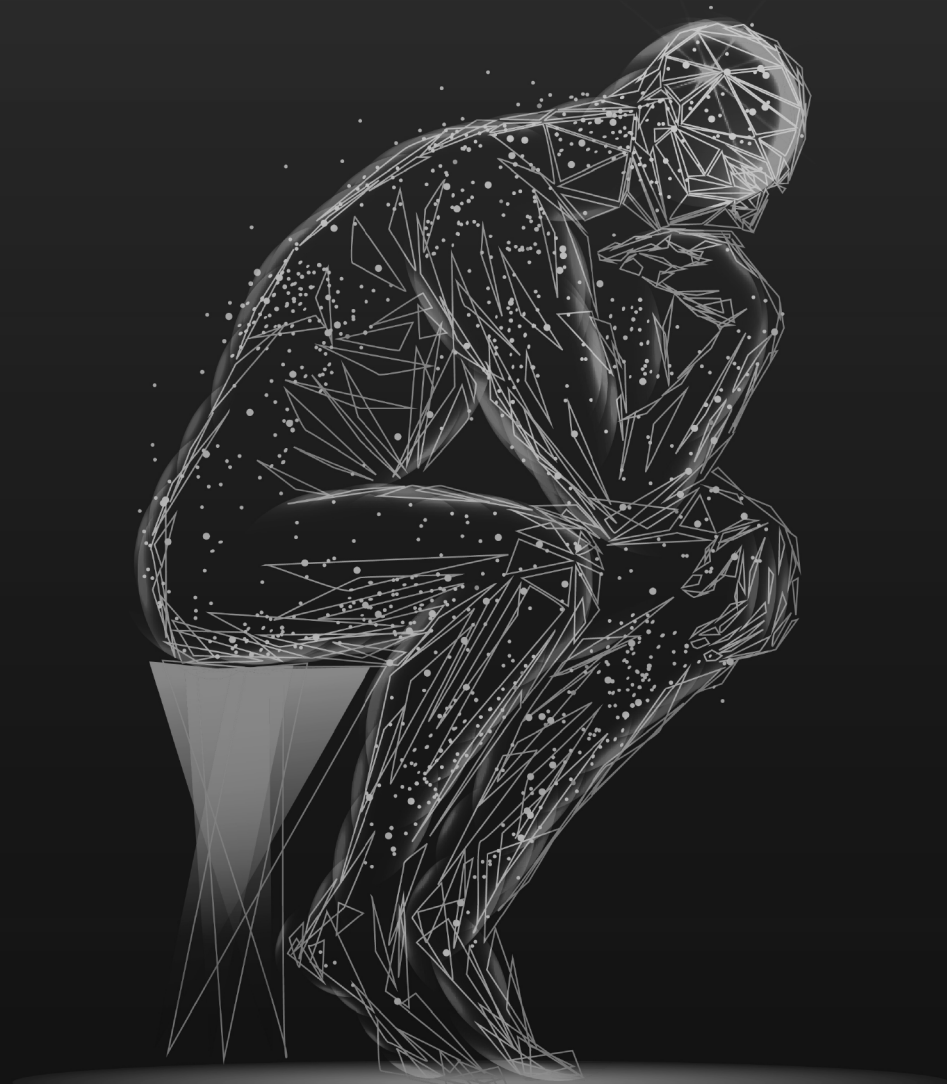
Luciane Spanhol Bordignon



(Organizadora)

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
I



Luciane Spanhol Bordignon



(Organizadora)

2020 by Editora Artemis

Copyright © Editora Artemis

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis

Editora Chefe: Prof^ª Dr^ª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte: Bruna Bejarano

Diagramação: Helber Pagani de Souza

Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa

Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^ª Dr.^ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará

Prof.^ª Dr.^ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D611 Discussões interdisciplinares no campo da formação docente
[recurso eletrônico] : vol. I / Organizadora Luciane Spanhol
Bordignon. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.
116 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-03-3

DOI 10.37572/EdArt_033110620

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Bordignon, Luciane Spanhol.

CDD 371.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

"Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente." (NÓVOA, 2016)

A formação é compreendida no contexto educacional contemporâneo, como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos, para promover a cidadania e, ainda, carrega na sua essência a transformação dos sujeitos.

Nesse sentido, pensar a formação implica compreender os processos que envolvem: políticas públicas, formação continuada, profissionalidade, interdisciplinaridade, experiências formativas, bem como currículo e metodologias.

O momento requer a presença de educadores-cidadãos solidários, empenhados na união de esforços para a solução dos complexos problemas que o mundo de hoje apresenta. Tal articulação implica diálogo, na acepção de Paulo Freire (2006). Significa aproximação uns dos outros, como sujeitos que se unem na oportunidade de construir um mundo possível.

Assim, esperamos que o livro **Discussões Interdisciplinares no Campo da Formação Docente** seja mais uma contribuição aos profissionais professores que acreditam que somente pela educação será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária e, por isso, seguem sua jornada com determinação.

Luciane Spanhol Bordignon

Outono de 2020

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, LICENCIATURAS E CONHECIMENTO

CAPÍTULO 1	1
NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO	
Elza Neffa	
Krishna Neffa	
DOI 10.37572/EdArt_0331106201	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR	
Paulo César Gaglio	
Dayse das Neves Moreira	
DOI 10.37572/EdArt_0331106202	
CAPÍTULO 3	30
O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES	
Paula Arcoverde Cavalcanti	
DOI 10.37572/EdArt_0331106203	
CAPÍTULO 4	39
FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DEFINIDAS NO PPC DOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UFMA	
Ilzeni Silva Dias	
Helianane Oliveira Rocha	
Raimunda Ramos Marinho	
DOI 10.37572/EdArt_0331106204	
CAPÍTULO 5	48
REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio de Oliveira	
Raquel Lima Besnosik	
DOI 10.37572/EdArt_0331106205	
CAPÍTULO 6	58
A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFES/CAMPUS SÃO MATEUS	
Poliana Domingos Mariano	
Anna Carolyne Souto Moraes	
Marcos da Cunha Teixeira	
Diógena Barata	
DOI 10.37572/EdArt_0331106206	
CAPÍTULO 7	63
APARTHEID SOCIAL: MEMÓRIA E DOCÊNCIA EM HISTÓRIA	
Natalia Nolasco Neri da Silva	
DOI 10.37572/EdArt_0331106207	

CAPÍTULO 8	68
CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Tatiana das Mercês	
Michele Pazolini	
Jaqueline Ferreira Almeida	
Carla Ribeiro Macedo	
DOI 10.37572/EdArt_0331106208	
CAPÍTULO 9	80
METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS ATUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Juliana Campos Francelino	
Rosimeire Martins Régis dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0331106209	
 FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO	
CAPÍTULO 10	93
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRAPONTO COM A META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*	
Sophia Sartini Fernandes de Oliveira	
DOI 10.37572/EdArt_03311062010	
CAPÍTULO 11	98
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE POTENCIALIZADA PELAS ORIENTAÇÕES DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Patrícia Anselmo Zanotta	
Maria do Carmo Galiazzi	
Cleiva Aguiar de Lima	
DOI 10.37572/EdArt_03311062011	
CAPÍTULO 12	109
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DEBATE	
Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih	
DOI 10.37572/EdArt_03311062012	
SOBRE A ORGANIZADORA	114
ÍNDICE REMISSIVO	115

CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de submissão: 10/04/2020

Data de aceite: 20/04/2020

Tatiana das Mercês

Universidade Federal do Espírito Santo
Serra - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/3441130911231034>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4732-9423>.

Michele Pazolini

Universidade Federal do Espírito Santo
Serra - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/4288678704186449>

Jaqueline Ferreira Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo
Serra - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/8050188341415972>

Carla Ribeiro Macedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo
Alegre - Espírito Santo

CV: <http://lattes.cnpq.br/4298643089921876>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo investigar as concepções dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os sujeitos deste estudo são os professores que ministram disciplinas na educação integrada no Instituto Federal do

Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, cujas concepções foram levantadas em pesquisa qualitativa por meio de aplicação de questionário no ano de 2013. A análise destaca a educação integrada do ensino técnico e ensino médio como a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral, mas evidencia que a execução da integração curricular não é uma tarefa fácil. Professores apontam vários desafios para a efetivação plena dessa política, sinalizando que a integração curricular passa pela articulação e colaboração entre as pessoas, os espaços, os tempos e os conteúdos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Integração curricular. Ensino Interdisciplinar. Trabalho docente.

INTEGRATED CURRICULUM AND INTERDISCIPLINARY TEACHING WORK: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: This research aims to investigate the conceptions of teachers working in technical courses integrated to high school. The subjects of this study are the teachers who teach disciplines in integrated education at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória, whose conceptions were raised in qualitative research through the application of a questionnaire in

the year 2013. The analysis highlights integrated education technical education and high school as the modality that most closely resembles polytechnic education for omnilateral training, but it shows that the implementation of curricular integration is not an easy task. Teachers point out several challenges for the full implementation of this policy, signaling that curricular integration involves articulation and collaboration between people, spaces, times and teaching content.

KEYWORDS: Curricular integration. Interdisciplinary Teaching. Teaching work

1 . DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O sistema de educação brasileiro é, atualmente, normatizado pela Lei 9394/96 (BRASIL, 2012) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB, a Educação Escolar é composta por três níveis: ensino fundamental, médio e superior. Esses níveis escolares englobam diversas modalidades de ensino como, por exemplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A EPT tem o objetivo de capacitar jovens e adultos para atuação no mundo do trabalho, o que inclui o exercício da cidadania e a qualificação técnica necessária ao trabalho. Conforme a LDB (artigo 39), a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2012a), podendo abarcar os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio (EPTNM), entre vários outros.

Especificamente sobre a EPTNM, há uma seção particular na LDB (Seção IV-A), que define a efetivação desses cursos em três formas: subsequente, voltada aos alunos que já concluíram a educação básica; integrada, oferecida aos alunos que desejam cursar o ensino profissional e o ensino médio na mesma escola por meio de matrícula única; e concomitante, para os alunos com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, ou não (BRASIL, 2012a).

Os cursos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio devem focalizar a perspectiva da formação humana e integral, pautada nas dimensões indissociáveis do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como é assegurado pelo documento base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Para tanto, torna-se relevante considerar o trabalho em sua condição ontológica, constituinte do próprio homem, como expõe Marx (2010). O trabalho, nessa vertente, constitui o homem como tal, pois, por intermédio do trabalho, a humanidade cria e recria o mundo em que vive, ou seja, produz a sua vida em sociedade. Não obstante, se faz necessário considerar a dimensão econômica que o trabalho adquiriu no modo de produção capitalista, tornando a formação humana e integral em um instrumento de luta, no sentido da superação do trabalho em sua perspectiva alienada.

Desse modo, compreendemos que a educação integrada entre o ensino técnico e o ensino médio é uma modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica, a qual “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). A educação politécnica aponta para a superação da divisão social e técnica do trabalho, assegurando uma formação mais ampla que torna possível a emancipação social dos sujeitos ao permitir aos discentes a capacidade de refletir criticamente sobre as relações sócias e agir de modo consciente no mundo.

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio constitui o contexto do qual emerge o objeto desta pesquisa: os professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Vitória. Esta pesquisa parte de análises de dados coletados durante a execução do projeto de pesquisa do campo da educação da UFES.

Esta pesquisa foi iniciada no ano de 2013 e se estende até os dias atuais, com objetivo de acompanhar, descrever e problematizar o processo de constituição da organização curricular integrada prescrita no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Para a construção deste artigo, em particular, tivemos como objetivo investigar as concepções dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para tanto, construímos e aplicamos um questionário com diferentes questões aos professores do IFES com o intuito de conhecer: qual é a formação profissional dos docentes; quais são os conhecimentos necessários para atuação dos educadores; qual é a função social do IFES e da Educação Profissional; qual é o objetivo do curso técnico integrado e como se realiza a integração entre os sujeitos, os saberes, os tempos. Esse questionário foi entregue aos professores no evento, intitulado como “I Seminário inter-campi de formação pedagógica para docentes e gestores da educação profissional”, realizado no IFES- Campus Vitória nos dias 17 e 18 de outubro de 2013. A pesquisa não pretendeu ser uma prescrição sobre o que os professores devem (ou não) fazer para garantir a integração curricular na educação profissional; e sim, compreender como as práticas dos docentes se manifestam a partir de suas concepções acerca da educação integrada com base nos relatos dos professores envolvidos.

2 . AS ESPECIFICIDADES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é uma forma de articulação da educação profissional com o ensino médio, definida pela LDB 9394/96. Para dar conta da especificidade dessa forma de ensino, a Resolução CEB/CNE nº.

06/2012 orienta e define um conjunto de princípios norteadores, que estão expostos no artigo 6º da referida resolução:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I. - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II. - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III. - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV. - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (...) (BRASIL, 2012b)

Esses princípios reforçam os dispostos da LDB que definem a função da educação escolar de vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, preparando os sujeitos para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012a). Nesse entendimento, compreendemos que a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é uma forma de organização do ensino que possibilita o atendimento a essas disposições preconizadas na LDB. Entre as políticas públicas voltadas para a área da educação integrada, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Nele, está definido, por meio da Meta 11: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). Como se pode observar, há uma meta para que se ampliem as ofertas de educação profissional, sobretudo na forma integrada ao ensino médio. Consequentemente, há uma crescente demanda de professores capacitados para atuar neste campo de ensino. Desse modo, torna-se relevante o debate sobre a especificidade da educação integrada e do trabalho docente nessa área.

De modo geral, a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio está ancorada na concepção de formação humana, que visa ao desenvolvimento do ser humano em sua omnilateralidade. Nesse intuito, enseja uma formação que não apenas seja técnica e profissional com o propósito de preparar para o exercício de profissões técnicas, mas que também que articule as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia. Integrar, nesse sentido, compreende tornar-se único, em uma totalidade. Ciavatta (2012) nos esclarece o conceito de formação integrada:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e

ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Assim, Ciavatta (2012) nos permite compreender a integração, não apenas uma forma na qual se organiza o ensino médio, mas incluída aos pressupostos de uma educação politécnica e formação omnilateral. Saviani (1989, p.16) explica que “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”. Nessa lógica, a educação politécnica busca a assimilação do trabalho manual com o trabalho intelectual de modo que se compreenda e domine os fundamentos científicos nos quais se organizam o trabalho. Saviani (2003) ainda expõe que a noção de politecnia:

Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 40).

Sobre a formação omnilateral, Frigotto (2012) nos possibilita entender que se trata da formação do homem em todos os seus sentidos, visando a superação das polaridades, isto é, das dicotomizações: trabalho manual-trabalho intelectual; formação para o trabalho-formação para a cidadania; e ensino propedêutico-ensino profissional. Isso fica claro nas palavras de Frigotto (2010) ao afirmar que formação omnilateral visa à

[...] superação das polaridades: conhecimento geral e específico técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela; unilateralidade da teoria (teoricismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis (FRIGOTTO, 2010, p. 192).

Nesse intuito de superar as polaridades, o currículo integrado pressupõe conceber o homem como ser histórico e social e implica compreender a realidade em sua totalidade. Desse modo o currículo integrado se opõe à concepção de currículo compartimentalizado ou fragmentado, em que as disciplinas são estudadas de modo isoladamente. Assim, Ramos (2012, p. 117) afirma que “As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real”.

O currículo integrado, portanto, pressupõe que a dimensão do trabalho seja tomado enquanto constitutivo do ser humano e que possa superar a fragmentação e o ser humano dividido/dicotomizado. Nesse entendimento, o trabalho é tomado como princípio educativo, no sentido de que, é pelo trabalho que o homem modifica e transforma a natureza e a si mesmo e, nesse intuito, ele é elemento criador da vida humana e como tal a apreender, desde a infância, de que é pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza em bens úteis a sua sobrevivência. Ramos (2012, p. 120), assim, concebe o trabalho como princípio educativo no currículo integrado: “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”.

Evidentemente, a atuação docente na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio é complexa e desafiadora sob vários aspectos. Os docentes desta modalidade devem preparar tecnicamente os discentes para que sejam capazes de tomar decisões cientificamente embasadas e, além disso, priorizar uma formação crítica e ética, entendendo que o conhecimento produzido historicamente e socialmente pela humanidade contribui para que tal formação seja alcançada, colaborando para a emancipação dos sujeitos. Nessa lógica, Machado (2008), salienta que na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, o professor deve:

[...] saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão (MACHADO, 2008, p.17).

Tendo em vista a especificidade da educação integrada, Moura (2014) destaca que não basta o professor dominar a ciência a qual leciona e ter domínios didáticos e pedagógicos, pois, mais do que isso, o professor precisa ter compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Este compromisso ético-político se faz necessário tendo em vista a dualidade a qual perpassa a história da educação brasileira, na qual a uns se destina o ensino voltado para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para o trabalho intelectual e para os outros se destinam a formação para o trabalho e para o trabalho manual. Desse modo, além de agregar os conhecimentos da formação geral e específica, o professor necessita articular a educação às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, com vistas a tentar superar as fragmentações e as dualidades do ensino.

Nesse sentido, a docência na educação integrada encontra desafios a serem vencidos para a implementação de um currículo integrado. Uma das especificidades se dá na própria constituição da educação profissional, na qual os docentes da área técnica são formados em áreas do conhecimento e não para disciplinas, como na

educação básica. Outro ponto a ser abordado é que estes dois docentes, do núcleo técnico e do núcleo comum, necessitam trabalhar os conhecimentos de maneira que um não seja justaposto a outro, ou seja, que o conhecimento do núcleo comum esteja articulado e integrado ao conhecimento do núcleo profissional. Na pesquisa de campo, realizada com os professores do IFES-campus Vitória, vários desafios foram apontados para a efetivação plena da integração curricular. Desse modo, passamos a descrever as questões referentes às concepções dos docentes nos cursos técnicos integrados na Rede Federal que consideramos mais relevantes contidas nos questionários, com os seus respectivos resultados.

3 . TRABALHO DOCENTE E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Em outubro de 2013, ocorreu no IFES-Vitória o “I Seminário inter-campi de formação pedagógica para docentes e gestores da educação profissional”, que contou com a participação aproximada de 300 participantes. Com o objetivo de investigar quais eram as concepções dos docentes do IFES sobre integração curricular, como relatado acima, aplicamos aos professores um questionário durante o evento com oito perguntas centrais que adentravam sobre a formação profissional; conhecimentos para atuação docentes; função social do IFES e da educação profissional; objetivo do curso técnico integrado; integração entre os docentes, saberes, tempos e qualidade da integração curricular. No total final, 49 professores responderam este questionário, mas para efeito de análise, optamos por considerar apenas àqueles que foram respondidos pelos docentes do IFES- Campus Vitória, que eram cerca de 30 professores.

No que se refere à formação dos professores, a pesquisa mostrou que, no IFES-Campus Vitória, há bastantes professores com nível alto de qualificação profissional: 40% dos professores pesquisados assinalaram que possuem cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. No momento da pesquisa, apenas 7,5% assinalaram que possuíam especialização em *lato sensu*. Por outro lado, havia ainda um número significativo de docentes que possuíam somente a graduação: 32,5% são bacharéis e 20% são licenciados.

Evidentemente, esse corpo docente altamente qualificado reflete no prestígio que essa instituição possui na sociedade. Além do mais, pode ser resultado dos processos seletivos de professores, que tendem a selecionar profissionais com as maiores titulações, isto é, com a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A respeito da identidade profissional, 80% dos docentes se assumiram como professores; por outro lado, 20% se definiram como engenheiros e administradores, entre outras habilitações dos cursos de bacharel.

Esse dado nos permite inferir que, para um pequeno grupo de profissionais,

há certo conflito pessoal entre: ser engenheiro, ou de outra área, e ser professor. Alguns profissionais não se sentem como professores, mesmo atuando no cargo docente numa instituição de prestígio social. Esse sentimento de não identificação com a profissão docente pode, em determinadas situações, contribuir para o não compromisso com a função política e social que o professor possui.

Sobre o conhecimento necessário para atuação docente, 61% assinalou que o saber científico (teórico) específico da área profissional é mais importante do que o conhecimento o didático e pedagógico. Apenas 6% dos docentes indicaram que o saber didático e pedagógico como o mais essencial para a atuação docente.

A desvalorização do saber docente pelos próprios professores deve ser problematizada, posto que, na educação profissional integrada ao ensino médio, o saber próprio da docência é tão importante quanto o saber profissional. O professor precisa dominar o conhecimento específico a sua área e, mais que isso, deve ser didático ao ensinar esse saber a outros (os alunos). Para ensinar, é indispensável o domínio didático e pedagógico que permita desenvolver a aprendizagem nos educandos, pois saber ensinar é necessário para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive.

Questionados sobre a função social do IFES e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 55% dos docentes afirmaram que ambos possuem a função de atender ao mercado de trabalho, por outro lado, 45% indicaram a função deve estar voltada para a formação cidadã dos sujeitos.

A relação entre a formação profissional e o mercado de trabalho é expressa de forma relevante pelos docentes pesquisados no IFES. A formação cidadã também é apontada como uma finalidade importante por vários professores. É evidente que os professores estabelecem significados diferentes para os cursos técnicos integrados. Não podemos negar, portanto, que a maneira de conceber o papel social da educação, de certa forma, tende a influenciar na sua prática de ensino. O professor que concebe a educação meramente para atender o mercado, ou para conquistar a empregabilidade, ou passar no vestibular, tende a trabalhar com o objetivo de efetivar essas prerrogativas. Assim, também, um professor que compreende que seu trabalho deve pautar-se no aspecto ético-político, tende a orientar o desenvolvimento dos educandos para além dessas prerrogativas. Para a construção de uma educação integrada emancipadora, é relevante que os professores tenham uma compreensão ampla sobre a educação integrada, para além de um ensino pragmático, que apenas se volta para atender as demandas do mercado.

Sobre as práticas integradoras realizadas entre os sujeitos da escola, percebemos que ela ainda não está garantida: 19% dos professores afirmaram que conhecem todos os seus colegas de trabalho que atuam nas disciplinas da educação geral e do ensino técnico; 13% deles disseram que conhecem apenas os professores

das disciplinas do curso técnico; 6% dos docentes afirmaram que conhecem todos os professores das disciplinas do ensino técnico e alguns professores da educação geral; 3% disseram que conhecem apenas os professores das disciplinas da educação geral; 16% disseram que conhecem apenas alguns professores das disciplinas gerais.

O desencontro entre os professores pode dificultar o processo da integração, uma vez que a educação integrada prevê um trabalho em conjunto. Assim, os professores acabam não se conhecendo, ou não possibilitando a continuidade da interação. Isso permite refletir sobre a importância de criar e valorizar o tempo de planejamento e de conversas entre os professores nos espaços das escolas, pois esses tempos não são vagos ou improdutivos; ao contrário, neles, os professores podem se conhecer e desenvolver reflexões sobre a prática docente. Sobre a integração entre os saberes, a pesquisa indica que apesar da matriz curricular estar acessível, nem todos os docentes sabem quais conteúdos os alunos estão aprendendo numa determinada turma-curso-ano-série nas quais atuam: 35% dos docentes afirmaram que conhecem totalmente as disciplinas da educação geral e do ensino técnico; 16% alegaram que conhecem totalmente as disciplinas do ensino técnico e algumas da educação geral; 3% disseram que conhecem totalmente as disciplinas gerais e algumas do ensino técnico; 16% confessaram que conhecem apenas algumas disciplinas da educação geral; e 6% conhecem apenas algumas disciplinas do ensino técnico.

A falta do conhecimento sobre quais conteúdos os demais professores estão trabalhando em sala de aula, pode representar um entrave para a educação integrada, pois não permite que os professores planejem suas práticas educativas em consonância à proposta da integração. Essa reflexão nos motiva a retomar a argumentação sobre a importância dos encontros permanentes, os quais permitem os professores trocarem experiências, rever suas práticas e planejar, em conjunto, suas aulas. A questão sobre a integração dos tempos mostrou que a tendência é o docente se preocupar apenas com o seu próprio trabalho: 29% afirmaram que segue apenas sua própria sequência didática; 22,6% disseram que acompanham algumas disciplinas de ensino técnico; 16% acompanham algumas disciplinas da educação geral; 10% acompanham totalmente as disciplinas do ensino técnico; 3% acompanham totalmente as disciplinas da educação geral; 13% acompanham totalmente as disciplinas da educação geral e do ensino técnico.

Como podemos observar, um número elevado de professores afirmou que só toma conhecimento de sua própria sequência didática, o que nos permite afirmar que vários profissionais da docência tendem, mesmo nos cursos integrados, a trabalhar de modo isolado; sem dúvida, esse isolamento contribui com a fragmentação do processo ensino e aprendizagem.

Substancialmente, a pesquisa revelou que as possibilidades de integração dos

espaços, dos tempos, dos conteúdos e dos profissionais na instituição encontram algumas barreiras a serem superadas. Aspectos importantes que interferem nesse processo como, por exemplo, o desconhecimento dos colegas de trabalho, o desconhecimento dos conteúdos que os professores ministram em sala de aulas, a falta de espaços e de tempos de criação de articulações possíveis e necessárias à consolidação da educação integrada.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional técnica integrada ao ensino médio tem o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, logo, o papel do professor vai além de cumprir as finalidades de uma educação para mercado ou para o emprego, pois esse processo implica também na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente a sociedade na qual estão inseridos. Uma formação cidadã implica em não desconsiderar a formação técnica para o desenvolvimento da atividade para a qual o aluno foi formado, mas que não se limite a isso, pois a realidade em que o aluno está inserido é múltipla e multifacetada. Desse modo, compreendemos como é desafiador a atuação do docente no ensino médio integrado, tendo em vista as diversas dificuldades para a implementação de um ensino integrado e os limites da formação dos professores que atuam nos cursos técnicos integrados.

Esta pesquisa com os professores do IFES-Campus Vitória mostrou que a educação integrada do ensino técnico e ensino médio é a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral, mas evidencia que a execução da integração curricular não é uma tarefa fácil. Professores apontam vários desafios para a efetivação plena dessa política, sinalizando que a integração curricular passa pela articulação e colaboração entre as pessoas, os espaços, os tempos e os conteúdos de ensino.

Dessa forma, fica claro que mesmo numa instituição especializada e de prestígio social (como é o caso do IFES a execução da educação integrada é desafiadora. Para enfrentar esses desafios, a instituição de ensino precisaria, junto com os professores, os pedagogos, os coordenadores, os alunos, os pais e a comunidade, construir estratégias de gestão e de soluções pedagógicas no esforço de superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e a justaposição dos conteúdos de ensino, com vistas a materializar uma educação integrada na perspectiva politécnica e omnilateral.

É relevante destacar a importância da formação continuada específica para atuação docente nos cursos técnicos integrados. Os cursos de formação continuada de professores, nesse contexto, são essenciais, pois eles podem permitir aos professores - além da formação pedagógica e da atualização tecnológicas - a

ampliação do conceito de educação profissional, a compreensão crítica do trabalho docente e capacidade de construir ações integradoras comprometidas com a formação ampla dos trabalhadores, tendo em vista a autonomia e emancipação dos educandos. Além do mais, essa formação continuada se faz necessário tendo em vista que uma grande parte dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio, principalmente nas disciplinas do núcleo técnico, é formada em cursos de bacharelado. A formação em bacharelado influencia em como o docente se vê em sala de aula: como engenheiros, administradores, bacharéis, e não como professor.

A constituição de uma identidade docente também reflete em como o professor se relaciona e interage com os demais professores: os professores não se conhecem e não conhecem a disciplina e o conteúdo que os outros professores trabalham no mesmo curso e até mesmo, da mesma turma em que atuam. Este é um aspecto a ser considerado, pois, para que ocorra integração, se faz necessário a integração dos espaços, dos tempos e dos conteúdos. Então, nos perguntamos: como é possível haver integração se os professores não trabalham juntos, não planejam juntos e não conhecem os conteúdos do curso como um todo? Como integrar é “tornar inteiro”, na educação integrada, o ensino médio e a qualificação profissional são partes constitutivas de um todo orgânico; nessa mesma lógica, é fundamental que também o corpo docente se torne um só, sem a predominância dos conteúdos da área técnica sobre os da área geral e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Documento Base sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério Da Educação , SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 02jun2017.

BRASIL. **LDB- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7ª edição. Atualizada em 25/10/2012. Edições Câmara Brasília: 2012a. Disponível em <<[http:// www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf)>>. Acesso em: 01mai17.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02jun2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: Brasília, 21 de setembro de 2012b, Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º DE Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23mai2017

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2012. Pág. 83 – 105.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2010

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. págs. 267-274. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008, Brasília: MEC-SETEC, 2008a. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>> Acesso em: 17/05/2016.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação** – PPGE- UFES. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. – págs. 107-128. São Paulo: Cortez, 2012

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. EPSJV/ FIOCRUZ. n. 1, vol. 1. mar.-jul. Rio de Janeiro, 2003

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SOBRE A ORGANIZADORA

Luciane Spanhol Bordignon possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008) , Doutorado Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). É Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO. Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Coordena: a Área de Prática de Ensino e Estágios da Universidade de Passo Fundo, o Programa Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo e o Curso de Pós-graduação Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo - GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo - GPEPGE/UPF.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagens metodológicas 1
Ampliação da jornada 93, 109, 110, 111, 112
Apartheid social 63, 64
Avaliação 19, 32, 33, 48, 80, 84, 88, 89, 90, 91, 112

C

Censo escolar 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 41, 46
Ciência 3, 4, 5, 6, 11, 16, 20, 23, 39, 40, 68, 69, 71, 73, 84, 91, 98, 100, 102
Ciências Biológicas 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60
Competência profissional 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107

D

Dialética 1, 2, 3, 8, 17, 46, 72
Dialógica 1
Discrecionabilidade 30, 32, 33, 34, 35

E

Educação Básica 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 53, 60, 69, 71, 74, 79, 81, 94, 95
Educação Integral 13, 93, 94, 97, 109, 110, 111, 112
Educação profissional 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 85, 86, 89, 91, 98, 99
Educar pela pesquisa 17, 98, 99, 100, 101, 107
Ensino 3, 4, 5, 6, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 98, 100, 102, 107, 109, 111, 112, 114
Ensino Interdisciplinar 68
Escola de Tempo Integral 109, 110, 111
Estágio Supervisionado 48, 49, 53

F

Formação de professores 18, 19, 21, 24, 28, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 79, 107
Formação docente 21, 28, 41, 45, 48, 50, 55, 58, 60, 80, 90, 98
Formação Profissional 28, 57, 70, 74, 75, 80, 82, 85, 91

H

Habilitação para o magistério 18, 27

I

Implementação 30, 31, 32, 33, 34, 35, 73, 77, 87, 93, 95

Integração curricular 68, 70, 74, 77, 79

M

Memória 63, 64, 65, 66, 79

Metodologias Ativas 80, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 91

N

Necessidades Formativas 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52

P

PIBID 30, 31, 32, 33, 34, 35, 58, 59, 60, 61, 62

Plano Nacional de Educação 19, 22, 27, 41, 71, 78, 93, 94, 95, 110

Políticas Públicas 1, 15, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 71, 93, 97

Práticas pedagógicas 39, 42, 95, 109, 111

Profissão docente 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 75

R

Reconhecimento do outro 98, 99, 104

S

Saberes docentes 48, 49, 52, 57

T

Tecnologia 3, 6, 16, 39, 40, 68, 69, 71, 73, 87, 92, 98, 100, 102, 103

Trabalho docente 19, 20, 23, 28, 29, 68, 71, 74, 78, 95, 96, 97

Transdisciplinaridade 1, 3, 4, 8, 10, 13, 16, 17



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**