



CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

Um Estudo sobre a Formação Integrada do Aluno na Perspectiva dos Professores

A Study about Integrated Student Training from a Teacher's Perspective

Ketlin Kroetz¹; Glauce Agnes Balestrin¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar as concepções que orientam o professor que atua na educação profissional integrada ao Ensino Médio. Trata-se de um estudo de caso, envolvendo sete professores que ministram as disciplinas de natureza técnica² no Curso Técnico Integrado do Instituto Educacional de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo – IFSP, do campus de Bragança Paulista/SP. Identificou-se que a maioria dos docentes tem consciência dos objetivos propostos para formação do seu aluno, presentes em documento de bases legais, pois compreendem a necessidade de formar um indivíduo capacitado para analisar criticamente o meio no qual está inserido, tornando-se um atuante. Além disso, foi possível perceber uma captura por parte dos professores pelo pensamento dominante de como deve ser e agir um professor.

Palavras-chave: *professores; escola; sala de aula; prática docente*

ABSTRACT

This research has as main objective to identify the conceptions that guide the teacher who works in professional education integrated to High School. It is a case study, involving seven professors who teach technical disciplines at the Integrated Technical Course of the Educational Institute of Science and Technology of São Paulo - IFSP, of the campus of Bragança Paulista/SP. It was identified that the majority of teachers are aware of the objectives proposed for the formation of their student, present in a document of legal bases, since they understand the need to train an individual qualified to critically analyze the environment in which they are inserted, becoming an actuary. Besides, it was possible to perceive a capture on the part of the teachers by the dominant thought of how a teacher should be and act.

Keywords: *Teacher Training, Teaching, Integrated Secondary Education.*

1. APRESENTANDO A ATMOSFERA DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Um panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil revela ser esta uma forma de Educação criada de modo a atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. A principal

¹ PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS – Brasil.

² Nessas disciplinas o foco principal é a apreensão dos conhecimentos técnicos específicos por parte dos estudantes

justificativa do Estado Brasileiro, em 1909, para a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, foi a necessidade de “[...] prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, assim como levá-las a adquirir hábitos de trabalho profícuo que as afastassem da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL³ apud PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009, p. 3). O objetivo consistia em profissionalizar indivíduos para trabalhos de artesanato ou manufatureiros, uma vez que a economia brasileira somente alterou o seu eixo para a atividade industrial em 1930. O objetivo passou a ser, a partir daí, preparar as pessoas para a produção, alterando o foco da educação para o ensino profissionalizante em nível equivalente ao do secundário.

Preparar as massas e a classe trabalhadora para o mercado de trabalho já era objetivo das escolas em meados do século XIX e início do século XX, onde era necessário educar, instruir e normalizar o operário para que as sociedades tivessem paz e harmonia, evidenciando uma preocupação com a questão social, na qual a escola ocupa um papel crucial. As funções da escola, nessa direção, só podem ser compreendidas em consonância com os objetivos que a burguesia possuía: alcançar a ordem e integrar a classe trabalhadora (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Até meados da década de 1990, o conceito de ‘mercado de trabalho’ permanecia associado ao ideal de preparação dos jovens como mão de obra qualificada, isto é, era preciso adquirir conhecimento técnico específico para conquistar as vagas de emprego disponíveis. As empresas, por sua vez, exigiam de seus funcionários uma formação fundamentada em uma estrutura de treinamento, onde prevaleciam as simulações e dinâmicas mecanicamente semelhantes ao exercício de sua atividade profissional. Nesse contexto, como bem observa Saviani (2005, p. 22), a educação passou a ser vista como “[...] dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.”.

Com a chegada da era da informação - também conhecida como a “era pós-industrial” – o papel dos indivíduos na sociedade do trabalho passa a ser redefinido, e aspectos como a velocidade, a flexibilidade e a imprevisibilidade passam a ser exigidos, uma vez que o processo de globalização e as modificações que ocorreram em todo o mundo alteraram as formas de produção (SENNET, 1999). O intuito era formar indivíduos que estivessem preparados para lidar com as rápidas e frequentes transformações da sociedade moderna, o que fez com que o conceito de ‘mercado do trabalho’ se tornasse insuficiente para caracterizar as novas exigências que emanavam no que foi denominado ‘mundo do trabalho’. Assim sendo, o papel dos processos educativos também se alterou, e caminho que separava – até este momento -, a educação geral daquilo que é mais técnico foi consideravelmente encurtado. Neste novo ideal de formação, foi visto como primordial oferecer ao estudante uma ‘sólida formação geral’, que o tornaria apto a enfrentar a realidade do ‘mercado de trabalho’ e, ainda, possibilitaria que este fizesse suas escolhas profissionais ao longo da vida, permitindo a inserção no ‘mundo do trabalho’ com mais facilidade e a qualquer momento. As palavras de Ribeiro (2003, p. 227) possibilitam uma melhor compreensão sobre esses conceitos:

Hoje não se discute mais a educação somente para o trabalho, mas a educação integral do homem para o trabalho e para a cidade. À medida que o conhecimento passa a ser o elemento-chave do novo paradigma produtivo, a transformação educacional torna-se um fator fundamental no desenvolvimento dos seus requisitos básicos: capacidade inovadora, criatividade, integração e solidariedade. Uma nova abordagem para a educação traz implícita a necessidade de uma nova organização

3 Decreto nº 7566/09

institucional, ou de uma reformulação de papéis dos atores envolvidos no processo da educação.

Pode-se perceber que, a partir das demandas do 'mundo de trabalho', a educação carrega consigo uma tarefa: a de se reinventar, se reorganizar. De modo a atender as expectativas exigidas para o desenvolvimento do país, foi em 1959 que as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a adquirir autonomia didática e também de gestão (PACHECO et al, 2009). Tão logo, em 1978, três destas escolas deram início a mais uma transformação com o objetivo de atender, principalmente, as demandas do desenvolvimento econômico do país. Surgiram, então, os Centros Federais de Educação Tecnológica, que passaram a formar engenheiros de operação e tecnólogos e, logo em seguida, os Institutos Federais, que segundo Pacheco (2009 et al. 2009, p. 5) "[...] podem ser vistos, por um lado, como continuidade de certas tendências, embora, por outro lado, devem ser muito mais vistos como esforço de ruptura frente à visão hegemônica de subordinação da educação profissional aos interesses estritos do mercado". A Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008, por exemplo, define em seu artigo 2º que os Institutos se constituem "[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino" (BRASIL, 2008).

Para a realização deste estudo, nos propomos a refletir acerca do Decreto n. 5.154/2004, que prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada, "[...] sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio [...]" (BRASIL, 2004). Pretendemos elaborar algumas considerações a partir de um olhar atento às concepções dos professores que atuam no ensino médio integrado, quanto à formação do seu aluno e quanto ao lugar hoje ocupado pela referida forma de ensino⁴. Vale destacar aqui, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), que antes estabelecia para o ensino médio uma dupla função - preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica -, agora determina, no parágrafo 2º do Art. 1º, que a educação escolar deve estar atrelada tanto ao mundo do trabalho quanto à prática social. Nesse sentido, prevê:

- A formação da pessoa de modo a desenvolver seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto ao projeto da sociedade em que se situa;
- A preparação e orientação básica para sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis cada vez mais complexos de estudos (FILHO, 1999, p. 2).

O proposto na legislação sugere, de maneira geral, a necessidade de o professor construir alternativas que estejam pautadas nos objetivos atuais para a educação básica, tendo em vista o desenvolvimento

⁴ Cabe ressaltar que o *Ensino Politécnico* se caracteriza por um ensino superior, privilegiadamente de carácter prático, aplicado, técnico ou profissional, referindo-se ao ensino ministrado em Escolas Superiores, fora da esfera clássica do ensino superior universitário (FONSECA, 2001, p. 7).

de um sujeito ativo que fará uso desses conhecimentos para aperfeiçoar aspectos inerentes ao mundo do trabalho e à prática social. Ainda que se acredite na ideia de que existe uma clara “[...] necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais para que se alcancem objetivos propostos para a educação básica e para a educação profissional” (FILHO, 1999, p. 3), que é preciso superar a noção tão impregnada na comunidade acadêmica de que o conhecimento permanece sendo o principal fator de produção e que os docentes devem ser conscientizados de que seu papel enquanto agente formador vai além de transpor para o aluno conceitos, definições e teoremas, constata-se, somente por esses discursos, o tamanho da responsabilidade e da carga que o docente carrega no que diz respeito ao sucesso escolar.

Normalmente se espera do professor um aprimoramento de sua prática pedagógica com a utilização de recursos computacionais, a condução do aluno à habilitação profissional técnica, uma metodologia que contemple a realidade dos alunos, entre outros. O que se espera do professor, em todos os discursos e políticas educacionais é que ele seja crítico, inovador, que reflita sobre sua prática e que busque fazer a diferença. Sabe-se que, na contemporaneidade, o discurso de inovação se prolifera velozmente, onde maneiras “corretas” de ensinar e aprender influenciam diretamente quem lê, quem ensina e quem aprende. Nessa direção, o objetivo desse artigo não é o de apontar uma verdade sobre as concepções desses professores, mas analisar os efeitos dessas concepções e em que medida elas se aproximam do discurso hegemônico da educação profissional e tecnológica: a de criar um aluno crítico, a de ter um ensino inovador, a de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Assim, dentro dessa concepção de educação, é possível levantar algumas questões, tais como: O que o professor pensa sobre a preparação do seu aluno para o ingresso no mercado de trabalho? Essa questão pode ser sintetizada no seguinte problema de pesquisa: *quais são as concepções que orientam o trabalho do professor que atua na educação profissional integrada ao Ensino Médio acerca da formação do estudante nessa forma de ensino?* Para bem responder a esta questão, apresentamos como objetivo geral desta investigação *compreender quais as concepções que orientam o trabalho dos professores quanto a formação do aluno no Ensino Médio Integrado*. Dessa maneira, pretendemos:

- Identificar quais são os objetivos propostos para a formação do aluno do Curso Técnico Integrado;
- Identificar e analisar as concepções, subjacentes ou explícitas, dos professores que atuam na forma de ensino em questão, no IFSP, campus Bragança Paulista;
- Verificar as condições de possibilidade que permitem que os professores pensem de determinado modo sobre o ensino técnico integrado, e verificar se estas encontram-se pautadas no discurso hegemônico que rege a referida forma de ensino.

2. SOBRE A METODOLOGIA

Sobre a metodologia desse estudo, trata-se de um estudo de caso que envolve as concepções de sete professores que ministram disciplinas de natureza técnica e de formação geral no Curso Técnico Integrado do Instituto Educacional de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo – IFSP, do campus de Bragança Paulista/SP.

O instrumento de coleta de dados empregado nesta pesquisa foi um questionário contendo cinco questões que permitiram conjecturar quais as concepções dos professores acerca de ensino e formação do aluno integrado. Destas cinco questões, duas procuram esclarecer qual é a área de formação do docente, e quais as disciplinas que leciona atualmente no curso integrado.

A abordagem teórica utilizada para a análise dos dados consistirá, principalmente, nas ideias defendidas por Marcos Vilela Pereira, em artigo intitulado *Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores*. Em seu estudo, Pereira (2008) fala do investimento que tem sido feito, no âmbito da formação de professores, da apropriação crítico-reflexiva e das experiências vividas por estes, bem como na força da “onda” das ideias sobre o professor reflexivo e dos estudos sobre a prática docente no sentido de extrair delas alguns rastros que delineiam certo modo de socialização profissional dos professores. Pereira (2008) tem como objetivo investigar o que denomina mecanismos de captura, visto que a referência exaustiva a determinados autores acaba por representar “[...] uma parte bastante significativa do pensamento que orienta as iniciativas de formação de professores e as políticas públicas desta primeira década dos anos dois mil.” (PEREIRA, 2008, p. 2). Deste modo, tomando como base as ideias de Pereira (2008), analisaremos as concepções dos professores sobre a educação profissional focando na existência, ou não, de traços de fundamentalismo.

Se analisarmos as modificações ocorridas no campo da educação na primeira década dos anos dois mil, trata-se de um período importante, onde existe

[...] uma escola que busca alucinadamente um lugar na sociedade, um cotidiano em alta velocidade e cada vez mais abarrotado de informações, uma rotina pedagógica ávida por inovações, transformações, novidades. Na base de tudo isso, o professorado: pressionado para dominar novas tecnologias, forçado a aderir a um modelo pautado na novidade a qualquer custo, responsável (senão “culpado”) pelo insucesso dos alunos, constantemente cobrado, vigiado, controlado por sujeitos, eles mesmos, muito pouco consistentes em suas convicções. Em favor de formar o professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente, promove-se uma corrida desenfreada a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola ou a pedagogia de projetos, entre tantos), bem como o investimento nas mais diferentes agências de formação (o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada, em Serviço, à Distância, etc.) (PEREIRA, 2008, p. 1-2).

O interesse de Pereira (2008) reside em analisar o modo como o sujeito é interferido por aquilo que lê, uma vez que diferentes textos enviados para alguns eventos analisados pelo autor, conforme se apoiam em certos autores e pensamentos, “[...] carregam traços da produção e do entrelaçamento dos seus saberes com outros tantos (de intelectuais contemporâneos, sobretudo) na direção da consolidação de saberes de formação profissional.” (PEREIRA, 2008, p. 2). Desse modo, e ao passo que um trabalho e um texto são apresentados, eles acabam por adquirir um *status de saber constituído e legitimado* pela comunidade científica. Daí a importância de analisar as percepções desses professores sobre ensino integrado como advindos de uma verdade relativa, já escrita e defendida por tantos outros.

Pereira (2008) ainda observa os autores que possuem o maior número de citações nos trabalhos apresentados e citados, e aponta que isso contribui para a estruturação de determinados saberes da formação profissional. Nesta perspectiva, complementa:

A produção desses saberes resulta, não raras vezes, da captura do autor por dispositivos de poder que proliferam nas diferentes instituições, sob a forma de moda, de pensamento hegemônico, de paradigma dominante ou de ideologia preponderante. Cada tempo tem os seus heróis, tem os autores da moda, tem as palavras de ordem, os emblemas. Cada época levanta seu estandarte. E os professores pesquisadores, transitando por esse campo magnético amplamente dinâmico que é o ambiente acadêmico, acabam praticando modos de olhar a sua própria prática, acabam exercitando juízos de valor com base em ideias, princípios, valores, conceitos e definições tomadas com status de verdade instrumental, a partir de textos publicados por outros intelectuais. Entretanto, nessa malha de saber-poder, alguns desses textos, algumas dessas verdades valem mais do que outras. Algumas aparecem com mais frequência do que outras. Algumas aparentam ser mais fortes do que outras. Algumas se tornam hegemônicas, em detrimento de outras. É isso que eu quis identificar: que verdades instrumentais foram hegemônicas na virada do século. Observar algumas linhas de poder que as constituíram, no interior dos textos portadores. Observar a evidência de alguns dispositivos de saber-poder que exercem essa força de atração e captura, em maior escala, dos professores/pesquisadores desse tempo. (PEREIRA, 2008, p. 3).

A Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011, p. 12), foi utilizada neste estudo para categorizar as informações obtidas, sendo concebida como “[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem”, à medida que acontece um aprofundamento rigoroso das informações contidas nos materiais de análise, fruto do questionário. Nesse processo, comparado pelos autores a uma *tempestade de luz*, “[...] a escrita desempenha duas funções complementares: de participação na produção das novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 13).

O primeiro momento deste processo é a desconstrução dos textos do corpus, constituído essencialmente de produções textuais que expressam discursos, ou a chamada unitarização. A partir da desconstrução e unitarização do corpus surgem as denominadas unidades de significado, “identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa”, podendo “partir tanto de categorias definidas a priori, como de categorias emergentes”. Sendo assim, optamos por definir categorias a priori, que serão apresentadas de modo a refletir as questões respondidas pelos professores, sujeitos do estudo. Verificou-se que, dos sete professores que participaram da pesquisa, dois tem formação em área técnica, e cinco tem formação geral (licenciaturas). Para que tenham a identidade preservada, os nomes dos docentes foram alterados para elementos que caracterizem sua área de formação/atuação, conforme apresentado abaixo:

- *Monalisa* - Docente com formação em Educação Artística/Artes visuais com Mestrado e Doutorado em Educação, Dança, Teatro e Fotografia;
- *Flora* – Docente que tem formação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas;
- *Báskara* – Docente com formação em Licenciatura em Matemática.
- *Teacher* – Docente com formação em Licenciatura em Letras (Inglês/Português), Especialização em Língua Inglesa, Mestrado em Linguística.
- *Gravidade* – docente com Graduação em Física, Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência dos Materiais.
- *Consoante* – Docente licenciada em Letras – Português e Espanhol.
- *Relevo* – Docente com formação em Geografia Humana

3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRADA: UMA POSSÍVEL PROBLEMATIZAÇÃO

A primeira categoria de análise reflete a **compreensão dos professores sobre "formação integrada"**. Foi possível observar que existe uma divergência de concepções entre os professores, quanto aos objetivos do ensino integrado para a formação dos alunos. Identificou-se, a partir das suas respostas, duas principais concepções: na primeira delas, os professores mencionaram que essa forma de ensino deve objetivar formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir socialmente, além de garantir sua preparação técnica para o ingresso no mercado de trabalho. Esse aspecto aparece fortemente na resposta da professora Monalisa, quando argumenta que *"formação geral e formação técnica devem se complementar, e possibilitar a formação de um sujeito autônomo, crítico e capaz de atuar profissionalmente com humanidade"*. Essa concepção é coerente com os objetivos propostos para o ensino integrado, presente na LDB.

O primeiro sentido do ensino médio integrado, apresentado no documento base, "[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura" (BRASIL, 2007, p. 40). Compreende-se, neste sentido, o trabalho como realização humana e como prática econômica, a ciência como os conhecimentos produzidos pela humanidade, e a cultura, como os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Contrapondo esta ideia, alguns professores compreendem que a formação integrada se dá, unicamente, a partir de uma relação bem estabelecida entre os conteúdos ministrados em cada uma das disciplinas, entendendo ser suficiente um trabalho interdisciplinar. Isso evidencia-se na resposta da professora Flora, quando enfatiza que a formação integrada, no seu modo de ver, *"deveria garantir a interação entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas"*. Em outras palavras, a professora acredita que *"em algumas aulas de Biologia, pudesse ocorrer uma interação com conteúdo de mecânica, eletrônica e/ou informática. Aulas ministradas por dois professores simultaneamente, discutindo junto com os alunos" aspectos de diferentes áreas"*.

Alguns professores compreendem essa formação a partir de ambas as concepções, como é o caso da professora Báskara, que relata:

Entendo por formação integrada a formação do indivíduo como um todo, como um ser pensante, crítico e, acima de tudo, humano. A meu modo de ver, a formação integrada visa proporcionar ao estudante não só o entendimento do conteúdo a ser estudado, mas também o motivo deste estar incluso no currículo, evidenciando suas possíveis aplicações e relacionando-o às disciplinas específicas do curso técnico. Todavia, acima de tudo acredito que uma formação integrada deve pautar-se a formar um cidadão crítico, atuante e humano, que consiga compreender de modo satisfatório a sociedade em que está inserido, tendo autonomia para tomar decisões.

A partir dos excertos apresentados, pode-se visualizar o quanto os professores apresentam uma visão do ensino integrado como um ensino que possibilita autonomia, criticidade e formação humana, discurso este reproduzido tanto nas leis quanto pelos principais estudiosos do tema. Esses discursos, quando circulam pela academia, pelas leituras nas universidades e no âmbito social, acabam por tornar-se verdades únicas que são reproduzidas pela categoria dos docentes.

Vejamus um outro exemplo. Se fizéssemos uma pergunta sobre jogos no ensino de matemática, sobre tecnologias para o ensino de ciências, ou ainda sobre práticas de leitura, quais seriam e sempre são

as concepções dos professores? Que tal ensino, que tal metodologia, que tal maneira de ser e estar em sala de aula contribui para a autonomia, para a criticidade, para a formação de um cidadão responsável, enfim. Mas e se todas essas práticas contribuem para um ensino mais crítico e autônomo, qual o motivo de ele ainda não ser alcançado? A questão aqui não é dizer que os professores estão pensando "errado", tampouco avaliar se suas concepções são boas ou não, mas de afirmar que esse discurso sobre autonomia e criticidade, ao ser reproduzido em leis, na mídia e em todos o corpo social, acaba sendo também repassado para a categoria docente como uma grande verdade, e que somente com alunos autônomos e críticos um ensino integrado será bom ou fará sentido.

A respeito do **perfil de aluno que os professores esperam formar**, segunda categoria aqui analisada, os dados da pesquisa revelam que alguns docentes admitem uma visão restrita e instrumental da escola, à medida em que assumem convicções que pouco nos tem a dizer sobre uma formação destinada à preparação do aluno para o mercado de trabalho, e também para a sua inserção nos diferentes espaços sociais. Autores como Ciavatta e Ramos (2011) que têm estudado a educação profissional a algum tempo, compreendem que os docentes do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não adotou como sua a concepção de ensino médio integrado, uma vez que ainda "[...] predomina, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente" (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35). Para alguns professores que participaram do presente estudo, o papel do ensino permanece admitindo uma única função: a de prepara o aluno para o vestibular.

A professora Flora, por exemplo, defende: *"diante da minha atual realidade institucional e em sala de aula, estou contribuindo para a formação do indivíduo como um todo e para o seu ingresso no ensino superior"*. Este aspecto aparece também no depoimento da professora Básara, que manifesta a preocupação em fornecer aportes em termos de conteúdos matemáticos, e que estes possam oferecer ao aluno condições de prosseguir em busca dos seus sonhos, ao invés de tomar algum caminho por falta de oportunidade. Em outras palavras, ela espera colaborar para que não falte ao aluno conhecimento específico de matemática, de modo que ele consiga ingressar em uma boa universidade, que ele possa escolher qual a profissão que deseja seguir, e não simplesmente optar por um curso em uma universidade onde "sobram" as vagas. Entretanto, o depoimento desta professora não se reduz à essa concepção. Ela defende também que é preciso formar *"um aluno que saiba analisar criticamente o meio no qual está inserido, tornando-se um cidadão crítico e atuante. [...] que a matemática ensinada faça com que o aluno consiga compreender o mundo que o cerca"*. Engajada com os reais objetivos propostos para o ensino médio integrado, a professora acredita que a escola representa um espaço aonde é possível fazer com que o indivíduo domine principalmente a arte de agir com ética e justiça. Nesse sentido, ela argumenta:

Os grandes vilões da história que conhecemos, tinham alto grau de instrução e ainda assim promoveram grandes malefícios à sociedade. Qualquer conteúdo pode ser utilizado para promover o bem e a mudança social, assim como também pode ser utilizado para promover a destruição ou a realização do bem pessoal. Isto nos mostra que apenas o conteúdo não basta, é preciso que o pensamento crítico, a ética e a humanidade sejam promovidas durante o tempo em que o aluno passa pela escola.

A formação desses *"cidadãos do mundo"*, como define o professor Relevo, sugere o desenvolvimento de um aluno capacitado não apenas academicamente, mas que seja capaz de evidenciar por meio de palavras e atitudes, o senso crítico esperado em indivíduos atuantes. Sugere uma formação completa

para a leitura do mundo, que pressupõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Professores Teacher, Gravidade e Consoante).

A segunda categoria, não muito diferente da primeira, defende um aluno capacitado para o mercado de trabalho, que seja responsável pela promoção do bem-estar social e que continue seus estudos. A partir desses apontamentos, podemos voltar aos estudos de Pereira (2008), onde o autor questiona: de que modo os dispositivos de saber e de poder, presentes em textos acadêmicos, interferem nos processos de formação docente e nas concepções dos professores sobre determinado assunto? Podemos constatar que esses professores se valem de discursos sobre a formação integrada fundamentando-se, principalmente, na proliferação do que se diz sobre este tipo de formação: que o aluno deve ser crítico, autônomo, que deve ocorrer a interdisciplinaridade, entre outros discursos que, ao circularem nos textos, palestras, livros e eventos, acabam por produzir efeitos sobre um modo correto de ser e exercer a docência.

A terceira e última categoria de análise consistiu em identificar, nos professores dessa forma de ensino, quais são as estratégias utilizadas por ele de modo a **contribuir para a formação integrada do aluno**. Ocorre que alguns docentes enfatizaram que a sua principal contribuição para a formação do aluno integrado reside em fazer correlações entre o conteúdo específico da disciplina e o conteúdo de disciplinas da área técnica. Esse aspecto aparece fortemente na resposta da professora Flora, professora que ministra aulas no curso Técnico Integrado em Eletroeletrônica, quando sublinha: "*em minhas aulas de biologia, ao falar sobre a glândula pineal, a qual é rica em cristais de quartzo, abordo a função destes cristais dentro da eletroeletrônica, pois são excelentes condutores de informações*". Embora de maneira menos "densa", a professora Teacher também demonstra adotar esta concepção quando admite que sua contribuição ocorre quando relaciona o conteúdo das suas aulas à outras áreas do conhecimento. Nesse sentido ela enfatiza: "*procuro relacionar minhas aulas e os conteúdos desenvolvidos a outros campos do conhecimento, de forma a levar o aluno a exercitar seus conteúdos prévios*". Não podemos desconsiderar a importância de existir uma relação estreita entre os conteúdos abordados em cada disciplina, no entanto, os pressupostos educacionais que orientam o trabalho dos professores do ensino integrado devem ir além de uma proposta interdisciplinar. É preciso que os professores desenvolvam estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento de um indivíduo que, ao concluir o ensino médio, tenha condições de integrar-se no mundo do trabalho, e também na sociedade.

Ao propor a formação humana, o documento base que trata da *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, orienta acerca da necessidade de "[...] 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, 2005, p. 85, apud, BRASIL, 2007, p. 41). Acrescenta, ainda, a importância de o indivíduo adquirir "[...] a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las", além da habilitação "para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas" (CIAVATTA, 2005, p. 85, apud, BRASIL, 2007, p. 45). A professora Baskara demonstra orientar sua prática a partir de ambas as concepções. Para tanto, sugere a contextualização do conteúdo relacionando elementos matemáticos às disciplinas específicas do curso, e às disciplinas da formação geral, tais como física ou química, e ainda, menciona a metodologia de resolução de problemas como uma alternativa de proporcionar ao aluno oportunidade para refletir criticamente sobre a sua realidade. Nesse sentido, argumenta:

[...] proponho, nas aulas, análise de gráfico com contexto social e resolução de problemas, de modo que o aluno possa refletir criticamente sobre o meio que está inserido e desenvolva a persistência na resolução dos diversos problemas que possa enfrentar em sua realidade. Na minha conduta em sala de aula, entendo os alunos como seres pensantes, críticos e, acima de tudo, humanos, valorizando suas experiências e contribuições tanto para as aulas teóricas quanto para discussão de algum problema de indisciplina, notas baixas, cálculo de média, etc., procurando ser a mais clara e justa possível.

Corroborando com esta ideia, o professor Gravidade destaca que além do trabalho “técnico” e mais específico, ele procura possibilitar a reflexão sobre o contexto histórico do desenvolvimento da ciência, bem como sobre a importância da mesma para a sociedade, a responsabilidade na sua utilização e a democratização do seu uso. A professora Consoante compartilha desta mesma preocupação, e relata que durante as suas aulas procura contextualizar historicamente o conteúdo, transpondo-o para a realidade do aluno a partir de produções em diferentes linguagens. Além disso, sugere a participação em diferentes eventos culturais e científicos, onde os alunos podem ter contato com produções artísticas e científicas, além de atividades de fruição e apreciação estéticas. Acrescenta, ainda: *"procuro trazer temas atuais para a discussão e busco sempre fazer com que eles pensem e reflitam sobre as questões da linguagem/língua e as suas implicações nos usos cotidiano e literário"*.

Possibilitar reflexões, propor atividades interdisciplinares e discussões são afirmações recorrentes sobre como o professorado pensa que deve agir. Há que se considerar que, atualmente, existe uma gama enorme de pesquisadores que produzem textos, artigos, participam de eventos e proliferam suas ideias a respeito da formação integrada:

[...] essa população acadêmica alimenta e se alimenta de práticas concretas de professores e de outros discursos já tornados públicos e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles. Desse modo, proliferam deveras as referências mútuas, cruzadas ou repetidas entre textos-chave de autores-chave, portadores de ideias-chave servindo de base para essa matriz. Vemos a discussão em torno da formação e profissionalização docente que se torna dependente das estratégias de construção de saberes pedagógicos instrumentais, isto é, vemos a contaminação dos saberes profissionais por um dispositivo que mais produz unidade de discurso do que reflexão sobre a prática (PEREIRA, 2008, p. 6-7).

O que isso quer dizer? Nas concepções dos professores, percebemos o funcionamento de uma retórica de autonomia, interdisciplinaridade, da preocupação em preparar o sujeito para o mercado de trabalho, mostrando como o professor deve ser, como ele deve inovar e modificar a sua aula. Sempre é sobre o professor. Os discursos que circulam e dizem o que é ser um bom professor agem como uma espécie de doutrinação, de contaminação, pois os professores são ‘obrigados’ a aderir uma representação deles mesmos (críticos, interdisciplinares, que utilizam diversas metodologias, que preparam para o mercado de trabalho). Muito mais do que um exercício de reflexão, trata-se de um constrangimento do docente sobre ele mesmo, onde são apresentadas fórmulas e truques para transformar as experiências docentes em conhecimentos e formalizar determinados saberes

[...] induz-se os professores a percorrer caminhos uniformes e homogêneos de formação. [...] é esperado que ele se refira à substância e à forma já obviadas pela comunidade científica. É desejável que seus relatos sejam, em certa medida, evidências ou comprovações ou exemplos daquelas verdades já instituídas acerca dos processos de formação (PEREIRA, 2008, p. 7-8)

Age-se como se a formação integrada, se não tivesse as características apontadas pelos professores, por exemplo, não tivesse legitimidade no campo científico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange as concepções dos professores acerca do Ensino Médio Integrado, em especial docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, do campus de Bragança Paulista, foi possível identificar que a maioria dos docentes tem consciência dos objetivos propostos para formação do seu aluno, presentes em documento de bases legais, à medida em que sugerem a necessidade de formar um indivíduo capacitado para analisar criticamente o meio no qual está inserido, tornando-se um atuante. Ao propor este estudo, imaginamos que pudessem haver divergência de concepções, e estas, diretamente associadas à área de formação dos docentes. Esta premissa, no entanto, não se confirmou, considerando que a similaridade entre as respostas ocorreu, justamente, entre professores de áreas de formação distintas.

Percebemos uma captura por parte dos professores pelo pensamento dominante de como deve ser e agir um professor, efeito dos discursos que proliferam em diversos campos sobre a formação docente. Ideias de inovação e ruptura do paradigma tradicional se expandem de maneira veloz, e a discussão metodológica sempre está presente, vista como a principal causa do fracasso escolar, advindo de métodos ultrapassados. Assim, o professorado entrevistado compreende que deve se tornar crítico, e apensar da incerteza que o contamina, compreende que possui parcela de responsabilidade no que diz respeito ao que ocorre na sala de aula e na educação. O professor é levado a um estado de autoexame (PEREIRA, 2008).

Abandonar seu ideário, suas convicções, seus princípios e substituí-los não meramente por outros, mas pelo movimento, pela ruptura, pela inovação constante. Mais forte do que a crítica de outrem é a autocrítica, que imputa culpa. O algoz, o foco do juízo é a sua própria prática, é uma instância abstrata e inatingível. Privado de referências, o professor se debate em busca de alguma solução. E agora, o que é que eu faço? Trata-se de uma estratégia que incita à necessidade por alguém que aponte, de fora, uma alternativa. [...] Via de regra, contaminado por aquele imperativo de mudança, também as saídas são tomadas pontualmente e consumidas em instantes. Nada perdura. Propostas metodológicas são transformadas em tarefas e procedimentos instantâneos que se consomem tão logo são experimentados. Com os olhos bem abertos para o auto-exame e a autocrítica, nada é capaz de satisfazer plenamente o anseio do professor pelo sucesso. (PEREIRA, 2008, p. 10),

Compreende-se que a prática do professor fica comprometida por tais concepção, na medida em que é esta que orienta as suas ações em sala de aula. Como consequência, fica comprometida também, a formação do aluno. Os dados da pesquisa nos sugerem, entretanto, que a maioria dos professores parece estar preparado para exercer a docência e reavaliar sua prática, permanecendo atentos aos objetivos propostos para a forma de ensino na qual atuam.

O professorado age como se existisse uma conduta desejável e esperada dele, uma espécie de 'missão' a ser seguida, onde cada professor vai defender um paradigma, um modo de fazer para alcançar a salvação: o sucesso escolar, a inclusão de todos no mercado de trabalho, o fim do analfabetismo, entre tantos outros. No discurso dos professores sobre o currículo integrado, são evidentes

[...] as proclamas de um mundo que precisa ser sempre novo, sempre em revolução, sempre resultante de uma ruptura. E o professorado, antes de qualquer coisa, é levado a crer, a acreditar na nova proposta. O que deveria ser uma proposta pedagógica, um currículo, um programa a ser discutido e avaliado, é, antes, algo em que se deve acreditar. E eis aí mais um elemento caricato: produz-se uma mística no cotidiano escolar de modo que a conversão prolifere em todos os espaços e

categorias, onde dinâmicas de participação e discursos repetidos de boca em boca vão criando um campo propício para expandir o ideário hegemônico até a sua exaustão (PEREIRA, 2008, p. 11-12).

Foi possível extrair algumas considerações importantes desta breve pesquisa, no entanto, reconhecemos a necessidade de retomar o estudo propondo, por exemplo, uma entrevista semi-estruturada onde seja possível identificar alguns outros aspectos referentes à concepção dos professores e sua relação com os saberes hegemônicos da formação docente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.
- CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- FILHO, R. L. B. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 20, mai./ago. 1999.
- FONSECA, M. J. O Ensino Politécnico em Portugal. A história recente. In: Politécnica, **Boletim Informativo do Instituto Superior Politécnico de Viseu – ISPV**, nº 2. 2001, p. 7-9.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2011.
- PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Educação Profissional e Tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, v. 2, n. 16, fev. 2009
- PEREIRA, M. V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 5, p. 1-13, 2008. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- RIBEIRO, J. Globalização, mercado de trabalho e educação. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena: Centro Unisal, v. 5, n. 8, jun. 2003.
- SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VARELA, Júlia; **ALVAREZ-URIA**, Fernando. A **maquinaria escolar. Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

Submissão: 11/03/2018

Aceito: 28/05/2018