

**O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas**

*High school integrated with professional education, curriculum and teacher formation: prospects*

Sara Maria Souza Nogueira  
**Colégio da Polícia Militar de Posse – CPMP**  
Goiânia-Goiás-Brasil

Josimar de Aparecido Vieira

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRGS**  
Sertão - Rio Grande do Sul - Brasil

**Resumo**

Este ensaio analisa o processo de formação de professores para a Educação Profissional (EP), partindo da compreensão dos pressupostos do ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP). Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio da pesquisa bibliográfica em obras de: Alarcão (1992), André e Romanowski (2002), Ciavatta (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Gramsci (1982), Kuenzer (1999), Sacristán (2000), Tanuri (2000), Tiballi (2001) entre outros. Na sua produção é apresentando breve histórico e um retrato atual da constituição do currículo integrado no EMIEP e aspectos da formação de professores no movimento de institucionalização da EP. Os dados indicam que o professor da EP, diante dos desafios do dia a dia, sente-se despreparado para lidar com situações do mundo do trabalho, tornando-se necessárias mudanças na e para a identidade deste profissional.

**Palavras-chave:** (Palavras-chave: Educação profissional; Currículo integrado; Formação de professores.

**Abstract**

This essay analyzes the process of teacher training for Professional Education (EP), based on the understanding of the assumptions of high school integrated with professional education (EMIEP). Constituted in a qualitative approach, it was produced through bibliographic research in works by: Alarcão (1992), André and Romanowski (2002), Ciavatta (2005), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Gramsci (1982), Kuenzer (1999), Sacristán (2000), Tanuri (2000), Tiballi (2001) among others. In its production, it presents a brief history and a current portrait of the constitution of the curriculum integrated in EMIEP and aspects of teacher training in the institutionalization movement of EP. The data indicate that the PE teacher, facing the challenges of everyday life, feels unprepared to deal with situations in the world of work, making changes in and for the identity of this professional necessary.

**Keywords:** Professional Education; Integrated Curriculum; Teacher Formation.

## **Introdução**

Por se tratar de um ensaio, o presente estudo refere-se a um exercício de reflexão com o propósito de evidenciar desafios e perspectivas para a formação de professores que atuam na Educação Profissional (EP), apresentando para isso uma análise sobre o currículo integrado no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) e a formação de professores para atender as demandas desta forma de ensino. Pertinente salientar que esta reflexão refere-se a um estudo específico e limitado que pode contribuir para o fomento de discussões a respeito da temática.

Nesta direção, este ensaio analisa a formação de professores no cenário brasileiro e na modalidade da Educação Profissional (EP), tomando como referência uma concepção de EP que supere a dualidade existente, decorrente de aspectos históricos e culturais. Esta dualidade é percebida em duas posições, nem sempre compatíveis: por um lado, espera-se que a EP esteja voltada para trabalhar com a formação humana e técnica dos estudantes e ou trabalhadores, para que eles possam, na escola, se conscientizar que por meio do seu trabalho, eles garantirão a sua subsistência. Por outro lado, a EP está atendendo interesses socioeconômicos, qualificando pessoas para o mercado de trabalho e com ele os serviços necessários aos seus interesses.

Diante desta encruzilhada estão os professores que atuam na EP onde a maior parte, principalmente a que ministra os componentes curriculares técnicos, não tem uma formação específica para a docência. Além disso, não conseguem articular conhecimentos escolares com conhecimentos sociais, tecnológicos e do trabalho por meio de metodologias adequadas.

Diante dessas considerações, este trabalho emerge com o intuito de compreender criticamente o processo de formação de professores para a EP, partindo da inferência que é necessário apreender os pressupostos do EMIEP, principalmente os desafios e possibilidades desta integração para se projetar o processo de formação de professores necessário para esta modalidade e forma de ensino.

Destarte, este ensaio está dividido em quatro seções: na primeira é traçado um breve histórico e um retrato atual resumido da constituição do currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio, visto como formação geral, humanística e técnica; a segunda apresenta uma caracterização do currículo integrado, com destaque para a origem

e os principais conceitos e definições deste tipo de currículo; na terceira seção é tratado da formação de professores do Brasil, destacando o movimento de institucionalização da EP e o fortalecimento da profissionalidade docente para esta modalidade de ensino e finalmente são apresentadas algumas conclusões a partir das discussões feitas ao longo do texto e a lista das referências utilizadas.

### **1. O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio: formação geral, humanística e técnica**

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), considerando a história de educação brasileira, a forma de EMIEP é recente. Foi a partir do ano de 2003 que surgiu esta possibilidade de uma nova concepção que problematiza e busca superar o currículo dualista, ou seja, que tem a finalidade de superar a separação entre educação geral e educação profissional, que prepara, ou para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual. Sugere, como alternativa, a construção de uma proposta de base unitária, politécnica e que tem o trabalho como princípio educativo.

A constituição desta proposição ganhou corpo com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e solidificou-se com a publicação do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. A partir deste Decreto, a educação profissional passou a ser desenvolvida nas formas:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
  - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
  - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
  - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, Art. 4º § 1º, itens I; II; III).

Independente da forma que é oferecida e desenvolvida, o EMIEP deve articular políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional, bem como às políticas de

*O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores:  
perspectivas*

emprego e renda, ou seja, um projeto que, para obter êxito, precisa estar imbricado na sociedade, bem como associado às demais políticas públicas comprometidas em superar os processos de exclusão que relegaram o trabalhador “[...] às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Tomando a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, constata-se que esta etapa da educação básica, independentemente de sua modalidade, deve basear-se na formação integral do estudante, ou seja, determina que a proposta curricular integre conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a associação da “[...] educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

Aninhada a essas regulações, a produção teórica sobre a temática “currículo integrado” ou “integração curricular” tem ganhado destaque no cenário nacional, principalmente após a expansão da rede federal de ensino, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ressalta-se também outros elementos normativos que tratam de tópicos relacionados à integração curricular no ensino médio, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012).

Ao se tratar do currículo integrado no EMIEP é inevitável que se analise a crise de identidade do ensino médio. Esta crise é abordada por vários estudiosos, se destacando Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (1989), os quais apresentam alguns questionamentos quanto aos objetivos desta etapa da educação, a saber: deve formar técnicos de nível médio especializados ou politécnicos? Preparar mão de obra para o mercado de trabalho ou cidadãos capazes de atuar ativamente no mercado de trabalho? Como encontrar equilíbrio entre formação geral, humanística e técnica? O ensino médio deve ser unitário ou diferenciado?

Esses questionamentos relacionados ao processo de formação dos estudantes no EMIEP são pertinentes e traz à reflexão uma proposta de educação que privilegie a

construção de uma escola única, integral e integrada ao ensino médio, pois, como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) a integração geral e técnica no ensino médio “[...] é condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional brasileira pela superação da dualidade de classes”.

Uma escola unitária com currículo integrado está diretamente ligada às concepções da “escola politécnica”. Esse modelo de escola fundamenta-se em um ensino médio politécnico ou tecnológico e é considerado o caminho para a formação humana nas instituições que oferecem EMIEP. O termo “politécnica” conhecido atualmente como educação tecnológica, tem como força produtiva a presença da ciência e da tecnologia, e pretende, como destaca Saviani (1989, p. 13), à “[...] superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Saviani ainda complementa a formação humanizada a partir da compreensão do conceito de politecnia:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p. 17).

O conceito de politecnia foi esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX durante o período da Revolução Industrial na Inglaterra, que brotou em 1780 na Inglaterra e se expandiu pelos países vizinhos na primeira metade dos anos 1800. O sociólogo alemão buscou compreender e intervir naquela nova realidade, a partir desse conceito inovador, que vai, além de integrar-se com as imposições da revolução, compreender a educação em dois planos: da filosofia, da política e do socialismo e das implicações das indústrias na vida dos trabalhadores e das crianças.

Politecnia é um conceito que tem sido trabalhado principalmente por autores ligados ao campo da Educação e Trabalho, está associada a uma perspectiva de Educação Integrada e tem sido usada como contraponto à pedagogia das competências. Ao contrário do que muitos pensam, a politecnia não é sinônimo de “ensino de muitas técnicas” ou de polivalência, mas significa “[...] uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 03). Politecnia é o domínio dos

## *O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas*

fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Além disso, o debate sobre politecnia está voltado à construção de práticas educativas visando à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica.

Antônio Gramsci, comunista italiano, também buscou fundamentar seus estudos em busca da superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados nas instituições educacionais de forma fragmentada e positivista.

### **2. O currículo integrado: origem e conceito**

A partir do início do último século, mas especificamente no ano de 2004, após vários debates e produções acadêmicas em torno do currículo integrado, a temática ganhou forma com a promulgação do já citado Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece a possibilidade de integrar o ensino técnico com a educação básica. Com este Decreto, as instituições de ensino são desafiadas a colocar em prática a integração curricular, por meio de uma didática voltada à formação omnilateral dos estudantes.

Para compreender melhor este desafio, torna-se necessário trazer inicialmente um conceito de currículo. Nesta direção, Sacristán (2000) define currículo como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática de expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Assim, currículo é uma prática que estabelece a função socializadora de cada instituição, expressando-se por intermédio de diversas práticas, dentre elas as práticas pedagógicas, voltadas ao ensino. É construído por meio de um projeto ou plano ordenado por determinados princípios, que agregam valores e tornam a instituição peculiar em relação às outras.

Em relação ao conceito de integrar (integração), é recomendado não se prender aos conceitos morais do sentido da palavra, como tornar íntegro, inteiro. O termo deve ser compreendido em sua completude, como as partes no seu todo, a unidade no diverso, onde

a educação é tratada como em sua totalidade social, desde suas mediações históricas até a concretização dos processos educativos. “[...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ao longo do último século, foram realizados vários estudos com o objetivo de refletir acerca da fragmentação dos conhecimentos e da falta de integração entre currículo e cotidiano, em virtude da implantação de novos padrões de produção e trabalho que tornaram o conhecimento ainda mais fragmentado. Para superar essa dissociação educacional, foi criada pelo comunista e italiano, Antônio Gramsci, a categoria escola unitária e formação humana integral. Esse autor, no período em que ficou preso, escreveu a obra *Cadernos do Cárcere*, a qual criticava duramente o modelo de educação vigente na Itália, propondo o conceito de “Escola Unitária” e aprofundando o conceito de Politécnica. Silva (2014), tomando Gramsci, defende uma Escola Unitária considerando que ela “[...] deveria formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade (SILVA, 2014, p. 12).

O conceito de Escola Unitária foi criado por Gramsci a partir da divisão da escola que se vivenciava no contexto social e educacional da época (início do século XX). Existiam dois tipos de escolas, a clássica e a profissional, na qual a primeira destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais e a segunda às classes instrumentais, para o desenvolvimento de bases industriais na cidade, ou seja, destinava-se à formação de mão de obra para o trabalho manual nas indústrias.

A Revolução Industrial no Brasil ocorrida no início do século XX, que culminou com o êxodo rural, implicou na busca de um novo intelectual urbano. Criou-se então a escola técnica, que, ao lado da escola clássica, comprometeu o princípio da orientação da cultura geral e da escola desinteressada e formativa. No entanto, conservou-se esse novo modelo apenas às pequenas elites dominantes, que deveriam difundir as escolas profissionais especializadas, responsáveis por preparar os estudantes para desenvolver atividades predeterminadas. A separação de escolas acarretava na desigualdade social, onde uma

*O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas*

visava à formação do técnico intelectual, que detém o conhecimento necessário sobre determinada área, e a outra constituía o profissional para exercer a mão de obra manual e técnica. Para enfrentamento desta crise, Gramsci (1982) aponta alternativa conforme segue:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Voltando-se para a EP, a reflexão sobre currículo integrado é imprescindível. Além da abordagem do currículo integrado, outros conceitos inerentes à EP que se entrelaçam entre si devem ser considerados, tais como: politecnia, interdisciplinaridade e transversalidade. Seguindo esta abordagem, as matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são constituídas de três bases: Base Nacional Comum (ciências exatas, ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática), Núcleo Diversificado e Educação Profissional (componentes curriculares técnicos).

Tomando este exemplo de organização curricular de forma integrada, observa-se ainda que há uma classificação e subdivisão das matrizes curriculares, seja de componentes curriculares, de bases ou de núcleos, o que retrata como a concepção de ciência, desenvolvida ao longo dos tempos, diversificada e segmentada, com um grau de classificação, ainda se mantém presente. Desde sua instituição, no período histórico da ciência, os currículos foram fragmentados, sendo esse tipo de currículo praticado no cotidiano escolar. As principais características de um currículo fragmentado são o alto nível de classificação, o isolamento dos conteúdos dos componentes curriculares.

No entanto, existem outras formas de praticar o currículo. O currículo integrado surge nesse contexto como uma proposta que pode contribuir para a integração entre os componentes curriculares e a promoção da interdisciplinaridade. Essa perspectiva de integração curricular tem como foco a redução dos níveis de classificação, por meio da integração desses conhecimentos, onde o currículo não é concebido por componentes curriculares isolados, mas por meio de áreas do saber, onde o conhecimento é visto como global, constituído por vários saberes.

Essa inter-relação de conteúdos e componentes curriculares é uma característica fundamental do currículo integrado. Por exemplo, três componentes curriculares de núcleos diversos (Língua Portuguesa, Informática e Desenho Mecânico) podem integrar conhecimentos quando o professor de Informática, ao ensinar determinado conteúdo de seu componente curricular, utilizando um texto, se vê na necessidade de ensinar também Língua Portuguesa, pois é preciso que o estudante compreenda o texto, o código de linguagem ali proposto; ou quando o professor de Mecânica vai ensinar um desenho no computador, acaba ensinando conteúdos de Informática.

Percebe-se que os conteúdos trazem consigo diversos conhecimentos, de diversas áreas. Ao abordar o tema mineração, por exemplo, o estudante aprende conteúdos de Química, Geografia, Matemática, etc. Assim, ao professor é preciso compreender não só o que seu componente curricular ensina sobre aquele assunto, mas toda lógica implícita e explícita que promove a integração de vários componentes curriculares em sua prática de ensino.

Nesta direção, a formação de professores para a atuação na EP requer uma análise mais complexa em relação aos diversos elementos que compõem este processo, de forma a entender as discrepâncias e as lacunas da formação no cenário educacional brasileiro e de maneira mais específica, para a formação da EP.

### **3. Formação de professores no cenário brasileiro educacional e a Educação Profissional**

Sabe-se que a formação de professores no Brasil iniciou no final do século XIX com a fundação das Escolas Normais. A necessidade de se pensar esta questão emerge num período de independência, em que as Escolas Normais referiam-se ao ensino secundário que logo após o século XX denomina-se nível médio. À priori, esta formação era oferecida aos professores para atuarem nas primeiras séries. Com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, esta formação passa a ser realizada (e exigida) em nível de ensino superior, conforme pode ser conferido no seu Art. 62 onde estabelece que os professores que atuam nos diversos níveis da educação básica devem ter formação em nível superior, em cursos de licenciatura.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

## *O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas*

fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 30).

A preocupação em relação à temática formação de professores surge num contexto de uma política de implementação de instrução popular que decorre de um processo de formação em diversos momentos históricos. De acordo com Saviani (2003), é possível identificar estes momentos da formação de professores no Brasil em períodos. Ao referir-se aos ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) faz-se necessário reverberar que muitas das mudanças que ocorreram a partir da lei das escolas de Primeiras Letras, em que os professores eram instruídos no método do ensino mútuo, às próprias custas com preocupação para a preparação didática e assim tendo o modelo das escolas normais, foram determinantes para esta formação. As escolas normais, por sua vez, ofereciam somente a formação específica. Cabia ao professor preocupar-se principalmente com os conteúdos já estabelecidos pelos currículos das escolas de Primeiras Letras. Desta maneira, a questão didático-pedagógica não entrava neste cenário.

Posteriormente, assevera-se que o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), que consistia na abordagem de uma nova fase que se abre com a expansão dos institutos de educação, vistos como espaços de disseminação e efetivação da educação, em que a educação seria concebida na perspectiva do ensino e da pesquisa. Nesta moldura nota-se que a educação é estruturada dentro de moldes mais científicos nos quais se pretendiam contemplar o caráter científico nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto evidenciado por Saviani (2003) retrata o padrão que resultou da aplicação do Decreto-Lei nº 1.190 que ficou conhecido em todo o país como o “esquema 3+1”, empregados na estruturação e organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Desta maneira, os primeiros tinham a incumbência de formar os professores para ministrar aulas de diversos componentes curriculares nas escolas secundários e os segundos, por sua vez, formavam professores para atuarem nas Escolas Normais, justificando assim o esquema, ou seja, três anos dedicados ao estudo dos componentes curriculares específicos e um para a formação didática, incorporando, deste modo, um modelo baseado nos conteúdos culturais cognitivos.

A partir do século XIX, configurou-se no Brasil com maior intensidade a preocupação com a formação de professores e, não obstante os diversos problemas estanques relacionados a esta questão, as Universidades já discutiam a necessidade desta formação nessas instituições de ensino já em funcionamento e que já ofereciam algum tipo de formação docente. Neste contexto, o processo de formação de professores ocorria durante o percurso no processo de aprendizagem, predominando o “aprender fazendo”, típico das instituições de ofício (SANTONI RUGIU, 1998). Outrossim, por outro ângulo a oferta da formação baseava-se em modelo voltado para as “artes liberais” ou intelectuais como contraponto “às artes mecânicas” ou “atividades manuais” que desse modo explicita a dualidade existente nas escolas que por ora vigora até os dias atuais, ou seja, uma formação que é propiciada de acordo com os interesses políticos perpetuando assim lacunas e discrepâncias na educação.

Entretanto, com a necessidade de universalização do saber e conseqüentemente da instrução e formação de professores, emerge a partir deste século, projetos voltados para a organização e sistematização do oferecimento nacional do ensino. Esses projetos assumiram por sua vez a função de organizar diversas escolas em um mesmo padrão, o que gerou um grande dilema quanto aos aspectos da formação de professores.

Para enfrentamento deste contexto, foram criadas as Escolas Normais, que passaram a oferecer “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72), estabelecendo o nível médio para a formação de professores primários e ao nível superior a formação para o ensino secundário.

Aludido a este conteúdo, emergem dois modelos de formação de professores, um que se configura com a cultura de domínio de conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento, denominado de modelo dos conteúdos culturais cognitivos e outro que preconiza a formação docente em consonância com o preparo com a formação pedagógico-didático, modelo pedagógico-didático, um contraponto ao primeiro modelo.

Mediante aos modelos vigentes voltados para a formação de professores citados anteriormente, percebe-se que estes remetem a dilemas do ponto de vista de sua intencionalidade e função, já que evidenciam uma ruptura entre um modelo e outro que necessita ser destituída. Nesta perspectiva, esses modelos são importantes uma vez que

*O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas*

devem fazer parte do processo de formação de professores de forma articulada, realizada de maneira crítica e reflexiva. A preocupação com a estruturação e organização deste “novo” modelo que representa o viés entre os dois modelos preconizados anteriormente, explicita os desafios da formação de professores há muito tempo e que outrora existe até os dias atuais.

Para superar este dilema foram criados os cursos de licenciaturas que buscam formar professores por área de conhecimento não apenas sob o aspecto do domínio de conteúdos mas sobretudo porque podem promover reflexões acerca das discrepâncias que existem na educação brasileira, processo este que urge por um modelo que se constitua como responsável para que o professor seja capaz de exercer sua função com competência. Nesta direção, Grillo (2000, p. 75) salienta que “[...] que o conhecimento profissional não se limita ao conhecimento acadêmico, originado de estudos específicos sistematicamente organizados, e de conteúdos didático-pedagógicos”.

Sabe-se que este processo de formação de professores consiste na necessidade de investimentos maiores daqueles relacionados com as condições que os professores enfrentam tais como cargas horárias exaustivas, problemas sociais e culturais. André e Romanowski (2002, p. 31) afirmam que “[...] a formação docente [...] deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas seriam mais efetivos no contexto da Educação Brasileira, além de que muitas políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação”.

Nesta perspectiva, a formação de professores necessita ser repensada do ponto de vista do campo educacional e de acordo com as demandas e realidades do contexto situacional que se encontra, pois a questão acerca do processo da prática educativa perpassa questões meramente de interesse político como elucida o excerto acima.

Destarte, Brzezinski e Garrido (2002), ao se referirem aos cursos de formação de professores, afirmam que diante do contexto científico e tecnológico atual, a formação oferecida urge por mudanças na direção de tornar o professor um profissional conectado nesta conjuntura, ou seja, uma formação onde as competências desenvolvidas estejam correlacionadas às demandas e a esta realidade social, cultural e política. Para essas autoras, a formação pedagógica do licenciado não consegue por si dar conta da problemática deste novo contexto e, por isso, é necessário e fundamental entender e identificar quais as razões

das resistências de estagiários e professores no que se refere à mudança de práticas educativas.

Nesta direção, Evangelista, Moraes e Pacheco (2001) destacam que as políticas educacionais evidenciadas atualmente se remetem em atender apenas as demandas ditadas pelo mercado de trabalho. Essas autoras apontam ainda que as preocupações referentes à qualificação docente necessitam superar as competências demandadas pelo mercado, algo que já começa a se constituir neste processo.

Enquanto processo, a formação do professor deve ser vista como um processo contínuo que se constitui nas práticas em sala de aula, na qual, de acordo com Mizukami et al (2002, p. 15), obriga

[...] a considerar a necessidade de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. [Por isso] a reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos.

Esta assertiva corrobora com a perspectiva de Pimenta (1995) na qual reitera que a atividade docente decorre de valores que se distanciam das realidades das escolas, pautando-se ainda em um currículo formal, sistematizado e que por vezes não consegue atender as demandas da realidade da instituição e dos sujeitos que se inserem no processo educacional (GRILLO, 2000).

Sabe-se portanto, que a ação do professor e a prática diária em sala de aula constituem elementos relevantes para a implementação e efetivação de saberes no campo prático e teórico, desde que sejam apropriados com criticidade e reflexão constante. Pimenta (1995) elucida que os saberes pedagógicos contribuem para a prática docente desde que sejam vistos sob a perspectiva da unidade teoria e prática aspirando a interdependência entre ambos.

Esta proposta reflexiva são fundantes para os processos de formação de professores. Esta assertiva reforça a tese de que a ação reflexiva está imbricada na formação do professor que pesquisa e que prima por sua autonomia profissional. Entretanto, como afirma Tiballi (2001), não há autonomia intelectual sem uma formação consolidada e firme.

## *O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores: perspectivas*

Uma atitude prática reflexiva traduz-se numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação. Neste sentido, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao fazerem-se perguntas, ao tentarem compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, enfim, ao buscarem o como e o porquê das coisas, por meio de um processo crítico. Além disso, o professor, ao assim fazê-lo, contribui para a formação crítica reflexiva dos seus alunos (ALARCÃO, 2013).

Para finalizar esta parte, pode-se confirmar que o conhecimento profissional de um professor configura-se como uma estrutura multidimensional, integradora de múltiplas dimensões as quais incluem as decorrentes da formação escolar anterior, da formação inicial e da realidade de cada situação experienciada pelo professor.

O processo de formação de professores no cenário educacional brasileiro tem necessariamente que estabelecer por meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer, que sejam capazes de confrontá-lo com os saberes teóricos, construídos na academia e que construam fazeres, a partir desses confrontos, para que dessa forma possam enfrentar os desafios que surjam no cotidiano do seu exercício profissional. Este processo deve proporcionar condições que possibilitem o desenvolvimento de saberes capazes de refletir na ação e sobre a sua ação profissional, de modo que os professores possam redirecionar fazeres.

Em se tratando da EP, espera-se que o professor seja:

[...] capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 1999, p. 170).

Desta forma, o professor precisa de uma formação sólida, isto é, uma formação que proporcione não apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, mas também dos conhecimentos pedagógicos, para que haja uma integração entre o conhecimento geral e o específico e fortaleça, sobretudo na EP, as relações entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Sobre essa ponderação, torna-se necessário que as

instituições formadoras de professores se organizem para atender as novas demandas educacionais, principalmente do EMIEP que estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho.

### **Considerações finais**

As concepções de currículo presentes na escola dualista nega a formação omnilateral que se preconiza no EMIEP que tem como pressuposto a preocupação com a formação do sujeito de maneira integral e, para isso, o oferecimento de um ensino crítico e reflexivo, capaz de preparar o estudante para o mundo do trabalho.

As reflexões destacadas no decorrer deste ensaio revelam, entre outros aspectos, entraves que são evidenciados no processo de formação de professores que estão diretamente relacionados com as possibilidades do desenvolvimento de um currículo integrado. Esta constatação sugere mudanças de paradigmas nas esferas e nas práticas educativas desenvolvidas no processo de formação de professores.

O professor da EP, diante dos desafios que surgem no dia a dia, sente-se, frequentemente, despreparado para lidar com situações emergentes, tais como a proposta do EMIEP. Nesta perspectiva, tornam-se urgente mudanças na e para a identidade deste profissional, além de políticas públicas formuladas apropriadamente, de modo que a sua formação seja convergente com as necessidades do mundo do trabalho.

Para além das reflexões levantadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelecidas por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, enfatiza que o processo de pesquisa e extensão é essencial para a consolidação do processo de formação de professores, promovendo o desenvolvimento de saberes capazes de propiciar práticas educativas mais eficazes e eficientes (BRASIL, 2015).

Espera-se que o presente trabalho, por suas limitações, estimule novas investigações e contribua para uma reflexão maior sobre o EMIEP e nele, a formação dos professores. Além disso, deve possibilitar um repensar dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, no sentido de buscar a (re)construção do seu processo de formação, que se encontram em permanente processo de alterações.

*O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores:  
perspectivas*

Por sua vez, as instituições formadoras de professores, deverão possibilitar condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual, proporcionando o estabelecimento de uma relação coerente entre as concepções teóricas que embasam a prática educativa e a realidade do EMIEP. Para tanto, o conhecimento docente deverá ser construído a partir da reflexão e da avaliação das próprias práticas. Para isso, as instituições formadoras deverão propiciar aos futuros professores um conjunto de conhecimentos que assegurem o domínio científico e profissional, atrelado aos contextos de docência, por meio da investigação, de modo que desenvolva a autonomia na busca e construção de seus conhecimentos.

### **Referências**

ALARCÃO, I. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão**. 6. ed. Porto: Porto, 2013. p. 89-119.

ANDRÉ, M. E. D. A; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 17-34.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de jan. 2012. Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jul. 2015. Seção 1. p. 08-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília(DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 abr. 2018.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED. **Série Estado do Conhecimento**. INEP, v. 1, n. 6, p. 303-328, 2002.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. FRIGOTTO; ClAVATTA; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A. P. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 185-200, 2001.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In. MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior - identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade** [online]. 1999, vol. 20, n. 68, p. 163-183. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SANTONI RUGIU, A. **Nostalgia do mestre artesão**. Trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de Politecnicia**. Apresentado durante os trabalhos do "Seminário Choque Teórico", realizado no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 1987. Rio de Janeiro, 1989.

*O ensino médio integrado à educação profissional, o currículo e a formação de professores:  
perspectivas*

Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, v. 1, n. 1, p. 131-52, 2003.

SILVA, A. L. **Currículo Integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-193, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 21 jan. 2019.

TIBALLI, E. F. A. Considerações pedagógicas a respeito da formação do professor reflexivo. **Educativa**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 241-250, jul./dez.2001.

### **Sobre os autores**

#### **Sara Maria Souza Nogueira**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis. Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2006). Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Formação Profissional - Gênese (2018). Especialização em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá-FIJ e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora do Colégio da Polícia Militar de Posse - Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. E-mail: [saragbi@gmail.com](mailto:saragbi@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9672-4844>

#### **Josimar de Aparecido Vieira**

##### **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão**

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1986), especialização em Supervisão Escolar pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1988), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2000) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2011). Atualmente é Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em didática e organização pedagógica do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação profissional, educação superior e educação do campo. E-mail: [josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br](mailto:josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>

Recebido em: 26/06/2019

Aceito para publicação em: 17/07/2019