

## **Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?**

*Integrated curriculum and professional education: what do teachers say?*

Maria Danielle Araújo Mota  
**Universidade Federal de Alagoas- UFAL**  
Maceió- Alagoas- Brasil  
Raquel Crosara Maia Leite  
**Universidade Federal do Ceará- UFC**  
Fortaleza-Ceará- Brasil

### **Resumo**

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a concepção dos professores sobre a integração curricular da disciplina de Biologia com o Curso Técnico de Enfermagem e como ocorre esse processo de articulação. A pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos de estudo de caso e foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), utilizando entrevistas semiestruturadas. Os professores entrevistados se mostraram prontos a superar seus desafios diários na EEEP: que os alunos concluam o ensino médio com qualidade e possibilidade de inserção no trabalho produtivo; a formação dos educadores e sua participação efetiva na construção da proposta pedagógica; a participação da comunidade na escola. É necessário que esses desafios sejam superados para pôr fim à dicotomia entre disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Currículo Integrado; Professores.

### **Abstract**

The article presents the results of a research which investigated teachers' conception on the curricular integration of the Biology discipline with the Nursing Technical Degree and how this process of articulation occurs. The research followed methodological procedures of a case study and was developed in a State School for Professional Education (SSPE), using semi-structured interviews. The teachers interviewed were prone to overcome their daily challenges in the SSPE: allowing students to finish high school with quality and with the possibility to enter productive work; training of educators and their effective participation in the pedagogical proposal; participation of the community in school. It is necessary that these challenges are overcome in order to end the dichotomy between general training disciplines and professional training ones.

**Keywords:** Professional Education; Integrated Curriculum; Teachers.

## **Introdução**

A formação integrada está ligada aos aspectos epistemológicos, principalmente à estrutura e organização do currículo. Não podemos falar de formação integrada sem que haja a intenção de que o currículo traduza em sala de aula o que foi planejado e que, por meio dele, o professor possa colocar em prática o que foi ali estabelecido.

Por sua vez, o desenvolvimento curricular é dinâmico e complexo. As teorias, as ideologias, as práticas e a política educacional são alguns aspectos que sinalizam a complexidade do currículo escolar. Mesmo alguns autores tendo a ideia de padronização e de sequência de aprendizagem ainda muito centrada nos modelos e concepções de estrutura e organização curricular, somente no século XX surgiram estudos e reflexões acerca de várias de suas funções, como a função político-social.

Silva (2010, p. 13) considera importante entendermos o significado da teoria como discurso ou texto político, com o intuito de percebermos quais mudanças aconteceram ao longo da história do currículo. Segundo o autor, a proposta curricular é um texto ou discurso político sobre currículo, pois existe intenção estabelecida por um determinado grupo social: “como sabemos as chamadas teorias do currículo, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser”. Assim, é necessário entendermos que as teorias do currículo produzem as propostas curriculares e como elas interferem em nossa prática escolar e educacional. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade.

O estudo aqui apresentado buscou investigar como acontece a integração curricular em uma Escola Estadual de Educação Profissional e como os professores estão se organizando. O objetivo da pesquisa foi investigar qual a concepção dos professores sobre a integração curricular da disciplina de Biologia com o Curso Técnico de Enfermagem e analisar como ocorre o processo de articulação dessas áreas. Neste artigo serão apresentadas a análise e a discussão dos dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, o que possibilitou chegarmos a algumas conclusões.

## **Currículo integrado e educação profissional**

Para falarmos em ensino médio integrado, é necessário que tenhamos um entendimento sobre o termo integrar em seu sentido mais amplo:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Com o Decreto n.º 5154/04, na tentativa de superar a dualidade entre educação geral e educação profissional, Ramos (2008) afirma que a integração curricular deve ser compreendida no seu sentido filosófico, na indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e na integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

No primeiro sentido da integração, esta é expressa na formação humana, em todas as dimensões da vida no processo formativo. No segundo sentido, entendemos que a formação integrada no ensino médio com a educação profissional possibilita aos sujeitos a apropriação de conhecimentos que estruturam uma inserção na vida produtiva de forma digna. O terceiro sentido estabelece a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, atendendo uma totalidade curricular.

Organizar um currículo escolar com essa perspectiva de contexto pressupõe que haja a superação das técnicas isoladas e minimizadas de uma visão ideológica e funcional à produção na escala do conhecimento (BRASIL, 2012), possibilitando, assim, uma formação profissional que permita a sujeitos jovens e adultos a apropriação de conhecimentos e a inserção digna na vida produtiva. Portanto, o melhor seria evitar a separação entre geral e específico e a vinculação estrita aos guias curriculares e livros didáticos, que, no máximo, podem nos servir como apoio (RAMOS, 2008).

Para tanto, são diferentes as propostas de integração curricular:

Podemos agrupar em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados com base na integração: Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas. (LOPES, 2011, p. 123).

Ao defendermos o ensino pela estrutura das disciplinas, podemos considerar que a integração curricular pode ser pensada quando uma dada disciplina, que tenha claros os seus objetivos, permita desenvolver a existência de inter-relações entre os objetivos de outras disciplinas. A concepção de integração curricular que baliza a investigação proposta neste trabalho é aquela que considera a manutenção dos saberes disciplinares, buscando a integração entre os conceitos.

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

A educação profissional tem, então, o seguinte desafio: educar, transformar tecnologias e produzir elementos e, também, novas relações sociais, com vista a criar meios que possibilitem uma mobilização social em favor de modos de vida que favoreçam o desenvolvimento social e cultural dos educandos.

Estruturar o ensino médio neste contexto de integração significa dar respostas à pluralidade de necessidades dos estudantes. Essa articulação entre os saberes é necessária para que haja a democratização do ensino médio, para que os alunos tenham possibilidade de fazer as suas escolhas e tenham capacidade de relacionar teoria e prática. Frigoto (2005, p. 43) afirma que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

Sabemos que na conjuntura da escola brasileira, de forma geral, a organização do projeto político pedagógico acontece pelo padrão disciplinar, pois tem como ponto de partida os conteúdos necessários para a formação do aluno. A definição dos conteúdos curriculares, nesse padrão de organização, ocorre por meio da classificação e da organização em unidades disciplinares e, por último, pela organização por área de ensino, assim como determina o Ministério da Educação.

Nesse sentido, Zabala (1998, p. 141) descreve esse modelo disciplinar que organiza o trabalho da escola como:

[...] formas de organizar os conteúdos tomam como ponto de partida e referencial básico as disciplinas ou matérias; neste caso, os conteúdos podem ser classificados conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares e metadisciplinares, etc. Nestas propostas, as disciplinas justificam os conteúdos próprios da aprendizagem e, portanto, nunca perdem sua identidade como matéria diferenciada. As características de cada uma das modalidades organizativas estão determinadas pelo tipo de relações que se estabelecem e o número de disciplinas que intervém nessas relações, mas em nenhum caso a lógica interna de cada uma das disciplinas deixa de ser referencial básico para seleção e articulação dos conteúdos das diferentes unidades de intervenção. Deste modo, encontraremos organizações centradas numa disciplina apenas, forma tradicional de organização dos conteúdos, e outras que estabelecem relações entre duas ou mais disciplinas.

A organização do modelo disciplinar encontrado nas escolas e na universidade se relaciona com a ciência, que pelos conceitos produzidos conduziu o conhecimento à especialização e às várias áreas de pesquisa. Conforme afirma Zabala (1998, p. 142):

Ao longo dos anos, a ciência, em seu empenho em compreender a realidade, fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, e cada uma delas, em sua especialização, criou um corpo diferenciado, determinado por um campo ou objeto material de referência.

Como percebemos, o conhecimento se especializou, e a escola, ao fazer parte desse processo, também. A especialização pode ter contribuído para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mas a fragmentação e a disjunção das áreas de conhecimento no âmbito escolar podem ser prejudiciais. Aceitar o modelo disciplinar não significa compreendê-lo somente como unidades curriculares isoladas, mas como possibilidade de integração entre áreas e disciplinas. É necessário que os docentes estejam conscientes da importância do planejamento pedagógico coletivo para possibilitar a articulação das unidades curriculares.

Nessa perspectiva, a integração curricular coloca disciplinas e cursos isolados de maneira relacional, de modo que o conhecimento escolar seja capaz de promover maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos através do planejamento escolar. Dentro deste contexto, buscamos entender o significado de disciplina. Para Santomé (1998, p. 55):

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade. Isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo.

Para Japiassu (1976, p. 12), “uma disciplina é um conjunto de conhecimentos específicos, os quais possuem limites, objetivos, metodologias, mecanismos e aplicações muito próprios”.

Podemos entender disciplina como um campo que apresenta conhecimentos dentro de limites estabelecidos por uma visão particular sobre determinada realidade. Deste modo, estabelecermos diálogo entre esses campos disciplinares tradicionalmente isolados é um grande desafio, cuja finalidade é fortalecer a integração dos conhecimentos.

As concepções ideológicas que permeiam a educação e o currículo são construídas ao longo da trajetória da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, e é na Escola que essas abordagens tomam forma através das práticas pedagógicas, sejam aquelas realizadas no contexto da sala de aula, sejam as atividades preparatórias e de planejamento.

Idealizar e sistematizar a integração do currículo requer clareza metodológica e condições para sua realização. A integração precisa de espaços de formação e de planejamentos que possibilitem sua prática, pois é nesse momento que discussões e acertos

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

devem ser coletivos. Assim, o tempo para planejamento precisa estar adequado à realidade e ser devidamente utilizado, pois exige dos professores ações de todas as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, as reformas curriculares brasileiras iniciadas na década de 1990 estão em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras agências, cujos princípios eram os mesmos de outras reformas curriculares no mundo (LOPES, 2004) e recomendavam investimentos em propostas integradas de currículo com o intuito de preparar os alunos também para o mercado de trabalho. Conforme afirma Chades (2013, p. 84):

O destaque dado pelas políticas globais e nacional à organização curricular pode ser identificado nos discursos a favor de diferentes modalidades de currículo integrado. Os temas transversais, a interdisciplinares, a contextualização e o currículo por competências são propostos nos variados documentos elaborados nos últimos anos, assumindo uma centralidade crescente.

Muitos são os documentos presentes nas escolas e, assim como eles, muitas são as formas de trabalhar o currículo, o que pode dificultar a identidade da escola e o trabalho dos professores em sala de aula. Considerando esse dado, é importante apresentarmos uma breve reflexão sobre como os documentos estão orientando o trabalho pedagógico nas escolas de ensino médio integrado (EMI). Chades (2013, p. 84) destaca que:

No que se refere ao ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), assim como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) justificam a mudança curricular pelas mudanças tecnológicas e/ou outras mudanças de base produtiva. Verifica-se de imediato o pressuposto que orientará parte significativa da reforma: a da propalada necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho, isto é, às mudanças de ordem econômica. Esse pressuposto evidencia-se nas finalidades atribuídas ao referido segmento de ensino: “ o aprimoramento do educando, como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu desenvolvimento’ (BRASIL, 2008, p.77).

Apesar de os documentos citados justificarem que as mudanças curriculares nas escolas são necessárias, é notória a existência de uma ligação entre a educação escolar e o mundo econômico/tecnológico.

Com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), o currículo disciplinar é tratado por competência, e como esta pesquisa está centrada na disciplina Biologia, vale destacarmos que no ensino desta disciplina é sugerida a criação de:

Situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências tais como saber comunicar-se, saber trabalhar em grupo, buscar e organizar

informações, propor soluções, relacionar os fenômenos de outras ciências, construindo, assim um pensamento orgânico (BRASIL, 2008, p. 21).

A citação apresenta orientações sobre o que e como os professores devem planejar suas aulas. Cabe à escola desenvolver possibilidades para que o aluno aprenda a resolver problemas e que transfira essa capacidade para o mundo social, especificamente, para o mundo produtivo (LOPES, 2008).

São muitos os significados dados à competência, gerando, assim, práticas diferenciadas na escola. Portanto:

[...] o modo como o discurso do currículo por competência está incorporado aos dispositivos normativos brasileiros, em que são listadas competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos (DCNEM, 1998), evidencia uma linguagem de natureza prescritiva e funcional. Os indicadores de desenvolvimento do ensino médio, por exemplo, atuam no controle dos conteúdos ensinados que deverão ser expressos por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fragilizando propostas pedagógicas alternativas e mais flexíveis, adequadas às realidades de cada escola. (CHADES, 2013, p. 86).

Muitos professores apresentam limitações ao trabalharem em suas aulas com descritores de desempenho (conceito relacionado com o ensino por competência), pois não foram preparados para trabalhar nesta perspectiva. Uma das dificuldades para a implantação do ensino integrado é distância entre a universidade e a educação básica, pois o processo de formação docente não forneceu elementos para que profissionais pudessem sistematizar esse tipo de currículo em sala de aula. Ocorre ainda maior dificuldade quando o discurso de competência, originalmente de concepção construtivista, mistura-se ao discurso do eficientíssimo social e do mundo do trabalho (CHADES, 2013).

Em outras palavras, Macedo e Lopes (2002, p. 124) afirmam que a:

Associação entre princípios construtivistas e comportamentais é tornada possível na medida em que as competências, enquanto modalidades estruturais da inteligência, são realizadas por habilidades instrumentais que lhes são próprias, essas expressas na forma de descritores de desempenho.

Assim, podemos perceber através desta discussão que o próprio documento que orienta as escolas apresenta uma falta de sincronia em suas orientações. O ensino por competência proposto na DCNEM perde seu sentido crítico à medida que se torna uma proposta voltada para o “saber fazer” e acaba excluindo a possibilidade de aprendizagens associadas ao mundo social, a saberes necessários para a execução de atividades profissionais e para a formação, na sua totalidade.

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

Outro elemento proposto para a organização curricular é a interdisciplinaridade. Esse princípio é considerado como importante no diálogo permanente com outros conhecimentos, apesar de o próprio documento indicar formas diferentes de orientação para a articulação entre disciplinas.

Quando se fala em interdisciplinaridade e integração curricular, há conceitos que convergem e que divergem entre si. Cada um tem suas especificidades e distinções, pois projetos interdisciplinares não necessariamente consolidam a integração curricular. Para que haja integração é necessário que haja aproximação das áreas teóricas que compõem a escola. Desta forma, os projetos ou conteúdos que se complementam e que podem servir como elemento de unificação interdisciplinar, criando a interface entre as disciplinas, podem consistir numa ação interdisciplinar. Contudo, na prática escolar, esse processo se torna difícil, pois diversas negociações são realizadas entre os profissionais com o intuito de promover ações interdisciplinares sem perder as peculiaridades e focos específicos de cada disciplina (MOURA, 2012).

Esse processo de negociação está imbricado pelo teor de interesses pessoais e da dimensão política que define a ação pedagógica. Portanto, a integração supõe a interdisciplinaridade, que leva em conta a totalidade histórico-dialética para se “compreender todo o processo relacionado ao como, por quem, com que interesses o conhecimento é produzido, veiculado e apropriado” (BIANCHETTI; JANTSCH, 2004, p. 14).

Dessa forma, a interdisciplinaridade passa a ser uma visão compartilhada pela aprendizagem em equipe, o que evita o fracionamento do conhecimento. Deixa de fazer parte da filosofia centrada no sujeito para ser inserida na filosofia centrada na história. Nessralla e Silva (2012, s.p.) afirmam que:

Se, por um lado, a visão de mundo que orienta o currículo é uma visão atomista, parcelar, desconectada do todo, então a prática expressará esta visão de realidade. Se, por outro lado, a visão de mundo assumida pelos que têm decisão sobre o currículo é de relação entre parte e todo de forma dialética, isto é, em que a realidade é una, indivisível, intrincada, complexa, a prática assumirá outra feição. Em outras palavras, se se parte do princípio curricular de que a prática é o ponto de partida para a organização do currículo, torna-se necessário ter como pressuposto sua unicidade e as inter-relações entre as partes ora harmônicas, ora conflituosas.

Atualmente, a interdisciplinaridade aparece ligada às concepções de integração e de flexibilidade. Segundo Santomé, as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor ou professora uma postura diferenciada:



Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

O movimento da interdisciplinaridade é um tema do século XX, que a partir da década de 1960 apresenta vários objetivos, entre eles a contextualização. Segundo Santomé, a interdisciplinaridade:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

A concepção de interdisciplinaridade está relacionada à necessidade de existir uma visão integrada do conhecimento fragmentado das diversas áreas – o presente estudo enfatiza as áreas técnicas e a base nacional comum nas EEEP – e perceber que uma disciplina pode estar relacionada à outra mesmo que em diferentes níveis, uma vez que o grau de integração entre elas nem sempre é o mesmo. Esses diferentes graus podem revelar o quanto são importantes as relações entre as disciplinas e o quanto podem inibir seu desenvolvimento integrado.

Sobre o princípio da contextualização, o documento OCNEM (BRASIL, 2008) indica a associação entre a teoria e prática com o foco no mundo social do aluno. Chades (2013) destaca que é buscada uma educação para a vida, seja ela doméstica, política ou tecnológica. Analisando tal perspectiva, é possível percebermos influências da teoria progressiva de Dewey, que apontou a importância da aprendizagem partindo da experiência.

Assim, a escola passa a dar possibilidades de vivências sociais e cotidianas dos alunos com o objetivo de aproximar os saberes escolares da vida do aluno, dando sentido e fortalecendo a integração curricular. A contextualização, portanto, pode ser considerada como um importante princípio metodológico de ensino. No ensino de Biologia, especificamente, a contextualização permite que o aluno desenvolva “uma nova perspectiva: a de observar sua realidade, compreendê-la, e o que é importante, enxergar possibilidades de mudança.” (BRASIL, 2008, p. 35).

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

Dessa forma, as propostas voltadas para o ensino médio, em geral, estão baseadas em metodologias mistas (SANTOMÉ, 1998) e em orientações curriculares mistas. Para que o ensino médio integrado seja realmente integrador são necessários alguns elementos: (a) a definição de disciplinas (básicas e profissionais) com a respectiva seleção de conteúdos, (b) a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e (c) a formação continuada dos professores, no sentido de entenderem e se apropriarem dos princípios do ensino médio integrado e da forma de sistematizarem a integração curricular na EEEP.

### **O currículo integrado e o ensino médio integrado**

Após discutirmos e entendermos o currículo como construção social, que conjuga a prescrição, o processo e a prática curriculares (GOODSON, 2005), partimos do princípio de que um curso técnico é organizado a partir de seu currículo, sendo este estruturado e determinado por fatores culturais, econômicos, políticos e pedagógicos, com o intuito de formar um cidadão na sua totalidade. Temos como fundamento teórico os estudos de Sacristan (2000) e Lopes (2011), que entendem o currículo como *práxis*, um objeto dinâmico, um campo de múltiplos sujeitos que selecionam e organizam o que vale a pena ensinar, e nos estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre educação profissional técnica de nível médio integrada.

Segundo Sacristan (2000, p. 171), “a busca por modelos ideais de professor é uma abstração à margem da análise das condições concretas nas quais exerce seu trabalho”. O currículo moldado pelos professores é reflexo da sua cultura profissional, das orientações do núcleo gestor e do material didático.

Vários termos podem ser utilizados para fazermos referência à ideia de formação integrada. De acordo com Ciavatta (2005, p. 86), a formação integrada tem “uma historicidade que pode ser apreendida sem grandes esforços. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológico”, na tentativa de superar a tradicional dualidade entre ensino médio e a formação profissional.

A realização dessa educação integrada impõe vários desafios. Conforme indica Frigotto (2005), o primeiro deles é que todos os alunos saiam do ensino médio com possibilidade de inserção no trabalho produtivo. O segundo desafio é a formação dos educadores e sua participação efetiva na construção da proposta pedagógica. O terceiro

desafio é a participação da comunidade na escola, com a missão de fortalecer a relação família- escola.

Para que seja possível desenvolver a proposta do ensino médio integrado à educação profissional, Ramos (2005, p. 122) propõe um desenho de currículo integrado, tendo como referência que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Nessa proposta, os componentes curriculares e as práticas pedagógicas seriam organizados a partir da interface das disciplinas, da explicitação das teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do objeto estudado e da referência da base científica dos conceitos como conhecimentos de formação geral e específica. Busca-se, com isso, a formação técnico-científica de pessoas, e que estas sejam preparadas para o exercício da cidadania. A integração pressupõe o restabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados e, para tanto, faz-se necessária uma relação mais estreita entre os diversos atores do processo de ensino, mesmo que de áreas diferentes. O grande desafio é aproximar os sujeitos para este fim.

### **Metodologia**

A pesquisa de natureza qualitativa seguiu os procedimentos metodológicos de estudo de caso, com base em alguns elementos descritos por Yin (2010).

A pesquisa de campo aconteceu durante o primeiro semestre do ano de 2013 e foi desenvolvida em uma EEEP em Fortaleza (CE). A escolha do cenário levou em conta aspectos que poderiam contribuir para a realização da pesquisa, como oferta do Curso Técnico de Enfermagem, localização da escola e receptividade da proposta pelos gestores, coordenadores e professores. Com a aceitação da proposta, a EEEP localizada no bairro Cristo Redentor foi definida como cenário para a pesquisa de campo.

Os sujeitos do estudo foram dois professores de Biologia (que ministram aula nos quatro cursos técnicos que a escola oferta) e três professores enfermeiros, perfazendo um total de cinco educadores.

Foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores envolvidos. Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a serem cobertos (guia de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guia e inclusive podem ser colocadas questões que não se encontram no guia, no decorrer da entrevista.

Para a realização das entrevistas buscamos escolher um local adequado, para evitarmos interrupções ou inconvenientes que pudessem atrapalhar e desviar a atenção, tanto dos sujeitos da pesquisa quanto do entrevistador. Apresentamos aos participantes toda a documentação necessária, como o termo de consentimento livre e esclarecido, que informa os objetivos da pesquisa e autoriza a realização das entrevistas e sua gravação em áudio. Posteriormente, foram transcritas as falas dos professores, buscando manter a originalidade das respostas dadas. A interpretação das informações foi realizada com base no referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

### **Integração curricular no Curso Técnico de Enfermagem: análise dos dados**

Participaram das entrevistas cinco professores que lecionam no Curso Técnico de Enfermagem, sendo dois professores de Biologia, um ministrando aula no 1.º ano e o outro nos 2.º e 3.º anos na base nacional comum. Na parte profissional atuam três enfermeiros, sendo que um deles é o coordenador do Curso Técnico de Enfermagem. O coordenador de curso tem uma carga horária diferenciada dos outros professores, pois a dele são destinadas 20 horas para coordenar as ações de seu curso e participar do planejamento pedagógico. As outras 20 horas são dedicadas à regência em sala de aula. Esses três professores dividem a carga horária das disciplinas profissionais.

Os professores de Biologia foram identificados como **P-1** e **P-2** e os professores enfermeiros como **P-3**, **P-4** e **P-5**. Buscamos, desta forma, preservar suas identidades. P1 e P2 são formados em licenciatura em Biologia. P1 está na EEEP há três meses, pois o professor anterior se desligou do quadro de professores. Já o P2 está na escola há quatro anos. Ambos lecionam nos quatro cursos ofertados pela EEEP.

Os três professores que atuam na área profissional são enfermeiros, sendo que P3 está na escola há apenas dois meses. P4 e P5 já lecionam no Curso Técnico de Enfermagem há cinco anos.

### **Entrevistas: o olhar sobre a integração curricular**

Ao serem questionados se conheciam o plano de curso, os cinco professores responderam que sim, apesar de P1 ter indicado em sua resposta certa confusão entre plano de curso e grade curricular: “Sim, seria as cadeiras, a *grade curricular*?” (P1, grifo nosso).

Ao ser questionado sobre o perfil do egresso e a matriz curricular, P1 assegurou que só conhecia por alto. Ao analisarmos as respostas dos professores, pudemos perceber que todos sabem o que é o plano de curso ou já ouviram falar, porém ficou evidente pelas observações na jornada pedagógica e no planejamento escolar que o documento não foi utilizado.

O plano de curso é um dispositivo importante que poderia ajudar no processo de integração curricular e no fortalecimento da identidade e da formação do aluno. Apesar de a maioria dos professores afirmar conhecer o plano de curso, em nenhum momento das observações do planejamento e da jornada ele foi utilizado. Assim, cabe destacarmos algumas indagações: como ensinar em uma escola profissional sem conhecer qual é sua função? Como planejar se não se sabe qual o perfil de aluno que se quer formar? A não utilização deste documento que orienta a proposta de formação profissional sugere o fortalecimento de uma dualidade dentro da escola: os alunos são preparados para o ENEM e para o curso superior ou são preparados para o técnico profissional?

Apresentaremos, a seguir, as análises referentes a concepções de integração curricular dos professores entrevistados.

### **Concepção de Integração Curricular**

Quando questionados sobre a integração entre ensino médio e educação profissional, os cinco professores responderam que é a relação das disciplinas da parte profissional com a educação básica. Isso evidencia que eles têm a noção de integração entre as disciplinas, o que pode ser observado nos trechos das respostas dos seguintes entrevistados: “Bem, é a relação entre o conteúdo programático trabalhado do ensino técnico com o ensino da área básica.” (P2).

*É juntar todas as disciplinas que podem melhorar o ensino tanto da enfermagem quanto da biologia para que eles dividam as disciplinas para que não tenha repetição de disciplinas, repetição de conteúdos que não venha perder tempo com conteúdos mais importantes tanto na enfermagem quanto na biologia. (P4)*

Ao longo da história do currículo, podemos observar inúmeras propostas de currículo integrado, e aqui se destaca o currículo disciplinar. Conforme indica Apple (2006), a abordagem centrada em disciplinas foi aceita pela maior parte das escolas como o conhecimento curricular mais importante, sendo que a maior razão para isso se deu por fatores ligados à economia.

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

Nas falas dos sujeitos, representada na fala do P5, podemos notar o conhecimento de uma visão mais ampla de integração curricular. Ele nos dá dicas de como implementar essa interdisciplinaridade entre a base nacional comum e parte profissional do Curso Técnico de Enfermagem na escola.

*Integração se faz quando a gente consegue unir os conteúdos interdisciplinares, é como se eu conseguisse a partir da vivência de uma disciplina da base regular implementar na vivência do cotidiano os alunos do curso técnico. De alguma forma a gente conseguir colocar em prática no ensino técnico o que eles viram muito vinculados à teoria. (P5)*

Esta ideia pode ser corroborada por Ciavatta (2005, p. 87):

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB [...] Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre a cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação.

Esse argumento está presente na defesa da reforma do curso técnico, que foi expressa parcialmente no Decreto n.º 2208/97, posteriormente substituído pelo Decreto n.º 5154/04. Este prevê a possibilidade das escolas de nível técnico se organizarem tanto pela modalidade que articula formação técnica e formação de nível médio quanto pela modalidade que prevê a separação dessas formações e busca a integração entre o currículo de ensino médio e a profissionalização desse aluno. Mesmo assim, ainda é válida a consideração feita por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) de que o currículo é obsoleto, por ser enciclopédico e desatualizado.

Levando em consideração esse diagnóstico, presenciamos um hiato entre o currículo escrito/prescrito/formal e o currículo em ação. Para que haja mudança nesse conhecimento escolar, educadores como Lopes (2011) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem o diálogo entre as áreas de conhecimento.

Quando questionados sobre o conceito de currículo integrado, os professores apresentam percepções diferentes, mas que convergem para o mesmo sentido. Mesmo utilizando termos como currículo, conteúdo, contexto e disciplina, apontam para a necessidade da integração curricular no ensino médio integrado: “É quando a gente está fazendo ao mesmo tempo disciplinas que se complementam independente de eixo regular e

eixo técnico, a gente está ao mesmo tempo integrando conhecimento e tornando ele plausível.” (P5).

*O currículo integrado significa a relação do conteúdo. Quando a partir do momento em que uma área de biologia, por exemplo, ela tem necessidade de ser correlacionada com a área da enfermagem eu estou buscando um contexto que fale um pouco da saúde. Contexto relacionado não só a fisiologia, mas com o cotidiano social do aluno que ele vai na verdade buscar junto a sua área prática de técnico de enfermagem. (P2)*

*O currículo integrado é você conseguir integrar as matérias que sejam afins para que elas não sejam, não acabem sendo, no currículo do aluno não acabe sendo iguais tanto na biologia como na enfermagem. Elas sejam diferentes, mas que ajudem no final do processo. (P4)*

Os professores P1 e P3 apresentaram pouco conhecimento conceitual de currículo integrado. P1 apresenta suas ideias de forma simplista: “É justamente juntar dois tipos de currículos para o melhor aprendizado do aluno. Para que haja uma continuação e não tenha as duas partes soltas”. Já P3 assume o seu pouco conhecimento sobre currículo integrado:

*Currículo integrado é uma forma de normatizar essa integração. São disciplinas que estão interligadas. Eu ainda estou aprendendo um pouco sobre essa questão de currículo integrado, é uma experiência que para mim é nova até mesmo porque eu era orientadora de estágio e agora esse semestre que eu estou sendo professora de sala de aula. Então na minha concepção é um desafio ainda. É o que a gente precisa de capacitar para estar realmente colocando em prática. (P3)*

Quando questionados como acontece na prática essa integração curricular, os professores apresentaram visões diferentes da experiência vivenciada no dia a dia da escola. Os professores P1 e P4 apresentaram respostas inconsistentes, que não foram consideradas na análise. O professor P2 falou sobre as reuniões de planejamento e a busca de entendimento na integração das áreas: “Acontece por meio de planejamentos. Há reunião entre os professores, reunindo a relação entre a afinidade dos contextos para que haja um bom entendimento dentro do contexto da área técnica.” (P2).

Os professores P3 e P5 citaram experiências pessoais entre si e a interface com outras áreas de conhecimento, o que sinalizou uma tentativa de planejamento coletivo em busca de aproximar as áreas visando à formação técnica do aluno. Segundo esses professores, tais experiências lograram êxito no processo de ensino-aprendizagem.

*Aqui na escola eu particularmente, a gente já tentou falar com alguns professores sobre como é que a gente pode unir os saberes. Por exemplo, eu estou trabalhando agora com a professora de artes porque eu estou*

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

*ministrando uma disciplina de cuidados em saúde mental e ela fala sobre alguns pintores que tinham problemas de saúde mental, então a gente está trabalhando juntas. Nós vamos até fazer uma avaliação juntas. Ela vai fazer um autorretrato dos alunos e eu vou analisar juntamente com ela. Nessa disciplina é o que está dando mais certo até agora é essa experiência. (P3)*

*A minha proximidade, embora todo mundo ache que tem que ser com biologia, eu tenho muita afinidade com a educação física, então principalmente no segundo ano que a gente tem as disciplinas mais práticas eu me aprimoro com a professora de educação física para conhecer a parte de anatomia, fisiologia do sistema, acaba ajudando bastante nas nossas práticas. (P5)*

Neste sentido, Macedo e Lopes (2002, p. 74) afirmam que as disciplinas escolares se organizam de forma integrada, e argumentam que:

O fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede a criação de diferentes mecanismos de integração [...]. A persistência da matriz disciplinar deve-se a sua utilização como instrumento de organização e de controle, independente do discurso de articulação.

Dessa forma, a valorização da integração curricular no ensino médio integrado é uma relação possível, desde que gestores e professores conheçam e discutam essa modalidade com o intuito de fomentar a integração na escola, em especial no Curso Técnico de Enfermagem.

### **Considerações finais**

A escola analisada revelou um potencial de superação das adversidades, evidenciando que a realização da integração curricular é possível. Os professores entrevistados se mostraram prontos a acertar e a superar seus desafios diários como professores na EEEP. O primeiro desafio deles é que todos os alunos concluam o ensino médio com qualidade e com possibilidade de inserção no trabalho produtivo. O segundo desafio diz respeito à formação dos educadores e sua participação efetiva na construção da proposta pedagógica. O terceiro desafio se refere à participação da comunidade na escola, com a missão de fortalecer a relação família-escola. Na matriz de referência do ENEM isso fica claro no “controle” dos conteúdos que têm que ser ensinados e que deverão ser expressos por meio do ENEM, fragilizando propostas pedagógicas alternativas e mais flexíveis, adequadas às realidades de cada escola e na perspectiva da formação técnica em Enfermagem.

Outro problema encontrado nessa rigidez em atender às avaliações externas é a matriz de referência para cada ano, pois acaba engessando a ação dos professores. Esse engessamento pode ser justificado pela preocupação dos professores em prepararem para



o ENEM, pois considerando este objetivo não haveria motivo para alterarem a ordem dos conteúdos. Portanto, é necessário que esses desafios sejam superados para que se possa acabar com a dicotomia entre as disciplinas de formação geral (base nacional comum) e as disciplinas de formação profissional (disciplinas técnicas).

### Referências

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. (Orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rcebo06-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rcebo06-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 jul. 2020>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008. vol. 2.

CHADES, A. F. P. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 81-94, 10 jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/15996>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: mediação por grupos disciplinares de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papyrus, 2004.

## *Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores?*

LOPES, A. C. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: Trabalho, Ciência, tecnologia e Cultura. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 10 jan. 2012. Disponível em: <[www.revistalabor.ufc.br/artigo/volume7](http://www.revistalabor.ufc.br/artigo/volume7)>. Acesso em: 01 ago. 2013.

NESSRALLA, M. R. D.; SILVA, M. A. Ensino Médio Integrado e a Integração Curricular Possível. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SENEPT), I, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Cefet, 2012. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-07/GT07-011.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-07/GT07-011.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2012.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio integrado*. 2008. Disponível em: <[http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, A. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Art Med, 1998.

### **Sobre as autoras:**

#### **Maria Danielle Araújo Mota**

Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C Simões. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Eixo Ensino de Ciências. Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI- UECE). Atua na área de Formação de Professores de Ciências e Biologia. E-mail: [danymestrado@gmail.com](mailto:danymestrado@gmail.com)  
orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7305-647>

**Raquel Crosara Maia Leite**

Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Atualmente é docente associado I da Universidade Federal do Ceará, lotada no Departamento de Teoria e Prática do Ensino, FAGED. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA).

E-mail: [raquelcrosara@hotmail.com](mailto:raquelcrosara@hotmail.com)

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1563-9670>

Recebido em: 27/07/2020

Aceito para publicação em: 03/09/2020