

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p133-151>

Ensino Integrado: perspectivas e provocações

Ana Sara Castaman¹Ricardo Antonio Rodrigues²

RESUMO

O presente ensaio problematiza o ensino integrado no Brasil. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa bibliográfica, empírica e reflexiva busca explorar o ensino integrado a partir de dois vieses: a) trata dos limites, das controvérsias e das possibilidades do ensino integrado; b) aborda os motivos que justificam a implementação do ensino integral na Educação Profissional e Tecnológica. Como considerações finais, salientamos que a maior parte do ensino no Brasil ainda dificulta a integração entre as unidades curriculares. Mas, destacamos possibilidades de experiências exitosas no que concerne a um ensino e um currículo integrado, no qual se articulam práticas educativas que atrelem a formação humana e técnica e de um currículo que afine o mundo do trabalho ao contexto em que os sujeitos estão inscritos.

Palavras-chave: Ensino integrado. Currículo integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

Integrated Teaching: perspectives and provocations

ABSTRACT

This essay questions the integrated teaching in Brazil. Thus, from a qualitative approach, this bibliographical, empirical and reflexive

1 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Polo *Campus* Porto Alegre. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Sertão). E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

2 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Jaguarí e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e Coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Polo *Campus* Jaguarí. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF FARROUPILHA - *Campus* Jaguarí). E-mail: ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

research seeks to explore integrated teaching from two biases: a) deals with the limits, controversies and possibilities of integrated education; b) addresses the reasons that justify the implementation of integral education. As final considerations, we emphasize that most of the education in Brazil still hinders the integration between the curricular units. However, we highlight possibilities for successful experiences in teaching and an integrated curriculum, in which educational practices that link human and technical education and a curriculum that refines the world of work to the context in which subjects are enrolled are articulated.

Keywords: Integrated teaching. Integrated curriculum. Professional and Technological Education.

Enseñanza Integrada: perspectivas y provocaciones

RESUMEN

Este ensayo problematiza la enseñanza integrada en Brasil. Así, desde un abordaje cualitativo, esta investigación bibliográfica, empírica y reflexiva busca explorar este tipo de enseñanza bajo dos ejes: a) trata de los límites, de las controversias y de las posibilidades de la enseñanza integrada; b) aborda los motivos que justifican la implementación de este tipo de enseñanza en la Educación Profesional y Tecnológica. En las consideraciones finales, evidenciamos que la mayor parte de la enseñanza en Brasil aún dificulta la integración entre los componentes curriculares. Pero, destacamos posibilidades de experiencias exitosas en lo que concierne a una enseñanza y a un currículo integrado, en que se articulan prácticas educativas que se relacionen con la formación humana y técnica y con un currículo relacionado con el mundo de trabajo al contexto donde los sujetos están incluidos.

Palabras clave: Enseñanza integrada. Currículo integrado. Educación Profesional y Tecnológica.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) têm a prerrogativa da verticalização do ensino e de primar por uma educação inclusiva e cidadã, despertando no estudante não apenas o desejo de se formar para as demandas do mercado de trabalho, mas empode-

rando-o com capacidades metodológicas e humanas para superar o entendimento de que a formação técnica é mera inovação ou difusão de pessoas que se encaixam, mansa e docemente, aos ditames do mercado. Esta distinção que caracteriza os IF, incide na implantação do Currículo Integrado, ou seja, integra-se à “[...] educação geral e técnica sob a ótica do trabalho, da ciência e da cultura como núcleo básico do currículo integrado e sob responsabilidade efetiva do Estado” (CASTAMAN; HANNECKER, 2017, p. 49).

Ciavatta (2005) marca que a formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico deve unir a educação geral à profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho. Castaman e Hannecker (2017) alertam que, independente das divergências teóricas sobre a integração escolar, as propostas construídas historicamente têm em comum o exame à organização disciplinar. Assim, entende-se que ainda é necessário refletir sobre a realidade de acontecimento do Currículo Integrado enquanto uma possibilidade de ressignificar os saberes como empoderamento e emancipação do humano. Ramos (2014, 2005) comumente traz esse debate à luz de Gramsci (1991), Gadotti (1995), Bernstein (1996) e Santomé (1998), entre outros, como modo de dar um sentido histórico ao processo de ensinar e aprender e cita que há uma certa urgência em compreender o âmago da prática do Currículo Integrado. Destarte, cabe uma análise sistemática sobre a distância entre a fundamentação teórica inicial, que baseia a criação e a justificativa dos IF, e a práxis cotidiana.

Parece haver dissintonia entre o que os IF concebem por Currículo Integrado e o entendimento mais recorrente de quem faz a gestão desses processos, a assimilação dos docentes que atuam em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as expectativas dos estudantes em relação a isso. Há múltiplos fatores que podem estar por trás desse descompasso, tais como elementos de ordem epistemológica, metodológica, ético-política e pedagógica.

Essa inter-relação entre o ideal, que é o proposto nos documentos que fundamentam o Currículo Integrado e o que está sendo efetivamente possível de ser implementado, impacta profundamente no processo de ensino e aprendizagem nos IF. Os sujeitos envolvidos neste processo, se não tiverem claras as bases conceituais de seu ofício enquanto professor da EPT e convergindo para um alinhamento da visão dos estudantes acerca do Currículo Integrado em tudo o que isso impli-

ca, podem transformar o que seria a oportunidade de um ensino focado na visão de uma formação omnilateral em um problema intransponível.

O Currículo Integrado não pode ser visto como uma justaposição cartesiana apenas ou uma mera designação eidética. Precisam ser constituídas uma nova compreensão e uma práxis que integrem e promovam o diálogo entre os diversos saberes, ou seja, a ciência, a técnica e a tecnologia, os saberes empíricos e o senso comum. O Currículo Integrado pressupõe uma alfabetização científica do professor e uma atitude filosófica diante do conhecimento e do mistério. Isso porque o rigor que a ciência exige não pode esmaecer a convicção sobre as muitas possibilidades, limites e fragilidades nos processos e métodos de acesso ao conhecimento.

Assim, o presente ensaio problematiza o ensino integrado no Brasil, por meio de uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa do tipo bibliográfica, empírica e reflexiva busca explorar o ensino integrado, a partir de dois vieses: a) dos limites, das controvérsias e das possibilidades do ensino integrado no Brasil; b) dos motivos que justificam a implementação do ensino integral na EPT no Brasil.

Limites, controvérsias e possibilidades do ensino integrado

Notadamente, o ensino no Brasil é elitista e carrega resquícios de um modelo excludente e colonizador da alteridade. Saviani (2011) contribui para pensar que o próprio ensino no Brasil, como um todo, não tem um projeto e uma identidade. A história das ideias pedagógicas e a própria estruturação formal do ensino revelam sempre uma doutrinação mais evidente ou velada. Conforme alerta o autor, quando os europeus chegaram nesta terra, de imediato já conceberam que a realidade vivida e vivenciada não era digna de ser considerada.

A catequização dos indígenas revela um olhar colonizador, não porque atropela a cultura dos que aqui viviam, mas narra em seu silêncio e interditos, em suas nuances, uma prática e uma postura comum também ao nosso tempo. 'Catequizar', no contexto do texto de Saviani (2011), indica um movimento de negação de toda a realidade (objetiva e subjetiva) do outro. A visão religiosa dos ditos 'índios' era considerada errônea. A perspectiva científica, cosmológica, filosófica, tecnológica e técnica dos povos primevos era, *a priori*, encarada como de relevância menor ou simplesmente errada.

Essa atitude de considerar a alteridade um 'não eu' ou um 'não ser' é uma das gêneses filosóficas da violência no ocidente (LEVINAS, 2000a, 2000b). Todo ensino pressupõe relação, mas não uma relação de Eu-isso, uma relação de Eu-tu (BUBER, 1974). O ensino passa pela relação, ela é uma possibilidade mínima de constituição do ser presente nesse movimento relacional (RODRIGUES, 2013). O humano, como a própria definição semântica *húmus* (adubo, possibilidade), sugere considerar o campo da possibilidade e não da determinação. Não se é uma essência, uma mônada, mas também condição de constituição, a partir da relação que se estabelece com os outros, com o mundo, com o mistério e com o desconhecido.

Nesse caso, um saber que se pretende ensinável, partindo do desconhecimento e do desprezo à alteridade, em todos os sentidos, equivoca-se porque parte da premissa que o saber do outro é não saber e que o ser do outro é não ser. Se o ponto de partida para o ensino é esse duplo nó, estar-se-ia enfatizando a ignorância como pressuposto para o ensino, e não o conhecimento. Todo ser em si, carrega alguma experiência de conhecimento e de desconhecimento, e isso não deve ser aplicado somente a quem aprende, mas também a quem pretende ensinar o outro.

Há no movimento de qualquer saber, nuances de não saber. Assim, um professor que trabalha com Currículo Integrado não pode apenas 'catequizar' os 'não seres' impondo seus saberes como modo de superar os 'não saberes' dos outros. Todo saber é também um modo de ignorar o saber alheio. Isso porque, como nos alertou Scotus (1992; 1998), a experiência da existência é única e incomunicável. Aquilo que se é e aquilo que o outro é, é irrepetível, não compartilhável em sua essência. Influenciado por este entendimento que Heidegger (2005) ponderou, por exemplo, acerca da facticidade de nossa finitude. A morte, à luz dessa compreensão, é um fato, mas cada um viverá a experiência da morte de um modo. Isso se aplica, também, ao sofrimento, porque pode-se 'estar com' os outros e imaginar a sua dor, mas nunca 'estar em' e fazer a experiência em seu lugar. A experiência humana mais profunda é incomunicável, intransferível. Logo, a do ato de conhecer, aprender e ensinar, também.

Um docente de EPT, enquanto indivíduo que produz cultura e também por ela é produzido, não pode e nem deve considerar o seu saber e a sua experiência de como aprender como o único que merece ser

considerado enquanto verdadeiro e sério. Essa perspectiva de abertura pode e necessita balizar uma abordagem dialógica do conhecimento e do ensino, evitando a doutrinação.

A postura autoritária de um saber que despreza o outro saber ou o saber diferente do seu, constituiu-se como a marca registrada da cultura e da atitude ocidental em relação ao diferente, mas precisa ser superada. Ao elencar à luz desse debate os temas como a dicotomia entre bárbaros e civilizados, cristãos e não cristãos, cátaros e impuros etc., nota-se sempre que há sujeitos considerando que seus referenciais são os únicos dignos de verdade e ponderação. Ensinar e aprender é um jogo muito mais complexo do que simplesmente a relação entre um sujeito portador da verdade que está para 'salvar' o outro do 'não ser' e do 'não saber'.

Retomando as considerações de Saviani (2011) acerca dos quatro³ grandes momentos da história da educação e das teorias pedagógicas, tanto na pragmatização do ensino quanto no modo de converter e colonizar o outro, como na postura dos jesuítas em relação aos nativos, percebe-se que a doutrinação transcende a dimensão do religioso e do sagrado. Esses dois eram apenas pretexto e não fundamento. No segundo momento da história da educação brasileira, definida como laicização, não houve progresso no sentido do ensino como forma de empoderamento do outro. Pelo contrário, novamente o ensino representa uma importação de um modelo cultural diverso daquele do contexto vivido.

A laicização pode ter representado um distanciamento do universo religioso católico e uma tênue afirmação do público em detrimento do privado. Contudo, no seu escopo geral, a marca registrada da doutrinação é evidente, sobretudo, no sentido de que há um 'eurocen-

3 Para Saviani (2011), a educação brasileira se desenvolveu dentro de etapas distintas - que podemos distinguir da seguinte forma: a) período religioso - que pode ser compreendido como a catequização dos indígenas pelos jesuítas; b) período laico - a partir de algumas transformações na educação, ela passa a ter conotação laica e não mais de doutrinação religiosa, como no caso da primeira fase; c) período denominado Escola Nova caracteriza sobre a tecnologização do ensino com acento no modo como se ensina, sem questionar o que se ensina; d) no quarto momento - é a subordinação da escola formal ao mercado de trabalho (não ao mundo, mas aos ditames do capitalismo enquanto tal). Em nenhuma dessas fases ou etapas há a perspectiva de acolhimento às demandas dos sujeitos aprendentes. Por isso, pode-se inferir que a doutrinação ocorreu, já que o estado ou a instituição escola é que ditou os conteúdos e modos que eles deveriam ser apreendidos. Não se oportunizou reflexão e possibilidade de revisão sobre o quê e como ensinar para permitir a autodeterminação e autonomia gradativa dos estudantes por meio do conhecimento. Dito de outro modo, o ensino formal no Brasil sempre carregou um caráter monocrático e de escola de massa.

trismo' manifesto sobre o que, como, para quem e com que finalidade ensinar.

O positivismo acentuou ainda mais essa problemática tendo em vista que, aos moldes jesuíticos da primeira fase, entende-se que a relação professor x aluno deve ser uma relação de transmissão de saberes e fórmulas. E ainda, com o grave erro de pensar que alguns saberes são menos significativos que outros. Se Augusto Comte fez confusão em suas concepções acerca da validade e do fundamento de alguns saberes e, de modo similar, aos jesuítas que menosprezaram a cultura dos nativos, o positivismo despreza arbitrariamente os saberes que não se encaixam no *rol* restrito das disciplinas como a biologia, a química, a física, a astronomia e a matemática.

O movimento da Escola Nova, como uma espécie de terceira onda do ensino brasileiro, não fugiu dessa regra de que ensinar é doutrinar⁴. Isso porque, as mudanças sugeridas por essa ação filosófica-pedagógica não se alinham a acepção originária do ensino como humanização⁵, seja no sentido de letramento em si, como de alfabetização científica e tecnológica.

A escola nova, como observa Saviani (2011), é marcada por uma gama de confusões entre os meios e os fins. A tecnologiação do ensino não empreendeu o entendimento de autodeterminação aos docentes e discentes. Pelo contrário, as estratégias de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) passam a ser e a ter um fim em si mesmo. Dito de

4 Isso porque não se afastou do empirismo ortodoxo e do positivismo, enfatizando saberes formais constituídos e elaborados pelos clássicos. Logo, não oportunizou um olhar crítico sobre a escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino e se ambos possibilitam o saber como constituição da autonomia dos sujeitos. A Escola Nova tem forte acento na engenharia da ensinagem, sem a devida reflexão acerca do sentido e do papel do conhecimento para compreender, explicar e transformar a vida dos estudantes e o mundo. Doutrinação, porque não permitiu a escuta e sintonia com as necessidades reais dos sujeitos aprendentes. Assim como os jesuítas não consideraram as reais demandas dos povos nativos e, tampouco a laicização o fez, o sistema de ensino no Brasil constituiu-se de modo monocrático, unilateral e dualista. Embora com movimentos distintos nas quatro etapas definidas por Saviani (2011) os sujeitos aprendentes sempre são vistos como 'seres a serem convertidos' a uma determinada verdade.

5 Tanto no sentido da *paideia* grega, que fundamentalmente visava a uma educação integral (corpo e mente) quanto nas escolas fundadas por Carlos Magno, no Século IX, que tinham por finalidade o letramento 'humanizar' as pessoas. Ou, até mesmo, o surgimento e a difusão das Universidades na Europa dois séculos depois que objetivava, sobretudo, tornarem as pessoas '*gentium*' por meio do conhecimento. Isso porque, até então, convencionava-se, de algum modo, que '*gentium*' era algo inato ou próprio de uma determinada casta social. Dito isso para afirmar que a formalização da educação e do ensino era no Ocidente em sua origem, e em seus desdobramentos na Idade Média para 'humanizar' ou 'promover' integralmente as pessoas.

outro modo, transmitiam-se saberes, habilidades e competências aos estudantes com uma metodologia eficaz de ensino, impondo verdades e conteúdos que não podiam e nem deveriam ser refletidos. Isso não é ensino, é doutrinação. Esse movimento de negação da realidade ôntica do estudante e de sua experiência de vida é apenas uma forma de proselitismo.

No quarto movimento da educação brasileira (sobretudo nos anos 60 e 70 do século passado), conforme Saviani (2011), houve um acento na visão de que a escola deveria ser a ponte entre a vida humana e o mercado. A escola tornou-se o *locus* de inscrição nas novas gerações, de competências e habilidades para a inserção no mercado de trabalho, atendendo não as prerrogativas da formação omnilateral e crítica de um cidadão, mas formando mão de obra barata, a partir dos ditames do mercado.

Contextualizou-se a conjuntura do ensino no Brasil para pensar as possibilidades, os limites e as controvérsias do ensino integrado. Entende-se que a EPT deve seguir a esteira próxima daquilo que Saviani (2011) sugere como politecnia. Politecnia caracteriza-se como domínio dos fundamentos científicos das inúmeras técnicas empregadas na produção moderna. Assim, “[...] a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Esse é um dos nós conceituais ao se tratar do Currículo Integrado. Considerando que currículo é uma escolha política e o ensino tem em sua natureza uma força política, torna-se um dilema escolher o que e como ensinar num contexto polissêmico e pluriversal em que se vive. O Currículo Integrado não é apenas a articulação entre os saberes básicos e técnicos. Inclusive, mesmo nesse sentido e aspecto da integração interdisciplinar dos saberes, há dificuldade quase intransponível nos cursos técnicos integrados por muitos motivos e razões. Como dito, currículo, em seu sentido originário do latim, significa percurso, caminho a ser seguido ou trilhado. Portanto, a escolha por um currículo pode determinar uma cultura. Quando se aborda o Currículo Integrado, não se está apenas tratando de uma disposição de saberes na matriz curricular, já que há o sentido político do trabalho docente, a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Pode-se destacar como exemplo da escolha política do currículo (ULLMANN, 2000), a França medieval, que teve como predomínio, em

sua gênese filosófica, a tendência de ensino fundado no *trivium*. O *Trivium* é composto pelas unidades curriculares de gramática, dialética e retórica. Tinha o objetivo de formar para o esclarecimento, a partir do raciocínio e das diferentes formas de linguagens.

A dimensão mais especulativa e argumentativa do *trivium* fez com que, séculos mais tarde, se constituísse o racionalismo. O interesse pelo debate, pela controvérsia e pelo recurso de uma argumentação consistente e bem trabalhada forjou gradativamente um movimento cultural ímpar que promoveu amplas e grandes revoluções em quase todos os campos do conhecimento humano.

O *trivium* tinha por objetivo ensinar a própria mente, isto é, as leis às quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. Esse triplo ensino é, pois, totalmente formal. Manipula unicamente as formas gerais do raciocínio, abstração feita de sua aplicação às coisas, ou com o que é ainda mais formal do que o pensamento, ou seja, a linguagem (DURKHEIM, 1995, p. 52).

De modo diferente, a Inglaterra fez a opção preferencial pelo quadrivium, que consiste num conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia. Conforme Durkheim (1995, p. 52), o Quadrivium

[...] era um conjunto de conhecimentos relacionados com as coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis, leis dos números, leis do espaço, leis dos astros, leis dos sons. Assim, as artes que abraçava eram chamadas artes reales ou physica.

Considera-se os saberes experimentais e pragmáticos e pressupõe que estes precisam ser uma forma de poder, de controle, de domínio e de subjugamento sobre a natureza. Há nesta herança cultural a gênese do empirismo e com o aforismo de Bacon (1973) “saber é poder”, encontrou o seu auge. A escolha por um determinado currículo estabelece toda uma cultura, não de imediato, mas cria as condições para tal.

Ao eleger-se, o Currículo Integrado está se optando por uma visão filosófica de superação do modelo cartesiano, que visa a fragmentação do saber e do modelo positivista doutrinário e cientificista que

tende a restringir todo o processo de formação e elaboração do conhecimento a uma Física Social. Comumente, reduz-se o embate teórico da doutrinação às tematizações políticas, quer de direita ou de esquerda, e pior, sem mesmo analisar a fundo o que significa esquerda e direita e em que contexto. Doutrinação, no que se propôs a examinar neste escopo, é o movimento de negação da realidade ôntica da alteridade e de que a mesma seja portadora de verdade. Nessa perspectiva e ansiando por um novo paradigma educacional, tratar-se-á, na sequência, acerca dos motivos para a implementação do ensino integrado na EPT.

Por que e para que: ensino integrado?

Versar acerca do ensino integrado implica pensar na formação integral do indivíduo, ou seja, superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual para agregar o campo intelectual ao trabalho produtivo, formando assim, trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1991). Logo, ao articular educação básica e profissional necessita-se atrelar essas modalidades e níveis desde a sua concepção.

Talvez tenha-se mitigado demais a compreensão em torno do que seja, de fato, um Currículo Integrado. Não se restringe, como já dito, ao simples justapor de unidades curriculares, quer seja básica ou técnica. O Currículo Integrado precisa ter em seu bojo a nitidez do estatuto epistêmico em que se originou a discussão e que de fato se funda.

A formação omnilateral exige que todo ser humano seja concebido e pensado em suas demandas e aspirações. Não apenas lhe inculcar algumas competências e habilidades que irão, de modo instrumental, habilitar-lhe e inserir-lhe no universo do trabalho, mas oportunizar-lhe ampla e irrestrita reflexão em relação ao que significa isso. O trabalho como princípio educativo, no entendimento de Ribeiro (2009), deve considerar que no início da civilização ele possuía um caráter mais associativo e coletivo. Embora nunca tenha deixado de existir a conotação do trabalho como *tripalium*, como castigo, trabalhar pode ser visto como modo privilegiado de constituição de si.

Para Ribeiro (2009), o trabalho contemporâneo carrega a problemática de que o próprio trabalhador não apenas trabalha para uma finalidade mais individual (para sua sobrevivência), bem como não tem consciência a respeito de todos os mecanismos de controle e de armadi-

lhas que o escravizam e o diminuem. Isso ainda é mais grave quando se trata das mulheres, dos negros, dos pobres etc., justamente porque tudo aquilo que não pode ser traduzido e/ou trocado por dinheiro é considerado algo irrelevante. A ‘monetarização’ do trabalho é o fator que atinge em cheio a noção de autonomia e de promoção irrestrita dos sujeitos o tempo todo.

Na perspectiva mais comum do capitalismo, a educação para o trabalho deve produzir a convicção de que tudo está definido, pronto e acabado. A habilidade do estudante não deve ser centrada na possibilidade de compreender e explicar a realidade que o cerca e os mecanismos que o controlam, mas simplesmente direcionar suas energias para as habilidades que o mercado e o mundo monetário consideram valiosas e necessárias.

[...] os industriais estão preocupados em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção (antes, durante e depois do trabalho) através de “escolas” que ponham no centro do estudo não o homem e sua liberdade, mas a máquina ou a ciência, metafisicamente e não historicamente concebidas. As escolas profissionalizantes, politécnicas, tecnológicas, os círculos de cultura e de lazer, as leituras e os clubes dos industriais correspondem a essa preocupação: ocupar o tempo e o cérebro do trabalhador centrando-os na máquina (ciência) dogmaticamente estudada (NOSELLA, 2010, p.184).

O processo de alienação do sujeito é acentuado pelo desconhecimento de que o trabalho é a mediação entre o indivíduo e a natureza, segundo Marx (1987). Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 31) pondera que o trabalho acaba

Sendo uma “necessidade eterna”, condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, entendidas aqui nas suas várias formas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação.

Kuenzer (2002, 2011), alinhada ao que propõe Ramos (2005, 2014), enfatiza que o Currículo Integrado é um modo de pensar a relação do sujeito com o mundo do trabalho, de ressignificar também a

interação entre o universo da ciência e da tecnologia e a experiência do sujeito aprendente. Numa perspectiva ético-política, a relação de ensinagem não pode desprezar a experiência de vida daquele que se dispõe a aprender, sob pena de se repetir o mesmo processo de doutrinação anteriormente apresentado.

O currículo concebido enquanto itinerário, como caminho escolhido para que as novas gerações tracem o seu destino, pode carregar contradições. Incoerências que remetem não apenas àquelas sugeridas por Frigotto (2001, 2005) e Ramos (2005, 2014) da cisão entre os saberes produzidos pelo dualismo entre o saber formal e o cotidiano, e da total desconexão produzida pelo viés cartesiano, uma vez que há também o problema do dualismo produzido pela noção de competência e de habilidade.

Na compreensão mercadológica, dita liberal, mas que não é liberal, porque o liberalismo em sua gênese prescreve a liberdade individual e não a submissão a qualquer modelo, as tão aclamadas competências e habilidades não são, de fato, aquilo que anunciam e prometem ser. As competências e habilidades, tão discutidas como condição de emancipação – porque o mercado absorveria tal indivíduo por instrumentalizar-se a tal ponto de saber determinados ofícios ‘úteis’ naquele determinado tempo e contexto – revelam o seu lado perverso já denunciado em filmes como “Tempos Modernos”, Charles Chaplin, 1936, no qual a simbiose entre o homem e a máquina vão aos poucos tornando o humano um instrumento de produzir serviços e riquezas, embora não represente uma produção de si mesmo como sujeito autônomo e livre.

A cisão entre os saberes, decorrente da visão cartesiana e a doutrinação produzida pela convicção positivista, devem ser superadas. Por isso, o Currículo Integrado pressupõe uma nova concepção epistemológica, uma nova abordagem pedagógica e um panorama sistêmico e integrador do que é o conhecimento, do papel do trabalho e da natureza e da importância da ciência, da técnica e da tecnologia enquanto potencializadoras da emancipação humana e não da difusão da exclusão.

Diante deste escopo, o Mestrado Profissional - área de ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)⁶, idealizado pelo Conselho Nacional das Instituições da

6 O ProfEPT é ofertado na modalidade semipresencial em 40 instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país e caracteriza-se como um curso ímpar no país, já que sua área de concentração é em Educação Profissional e Tecnológica. Este tem

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/ MEC), regulamentado pela Portaria da CAPES nº 80/1998 (BRASIL, 1999) e pela Resolução do Conselho Superior do Espírito Santo nº 161/2016, promovido pelos IF⁷ em rede desde 2017, representa a possibilidade concreta⁸ da efetivação dessa retomada teórica e prática. Tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado pertinentes à educação profissional de nível médio ou em espaços não-formais. Assim, o ProfEPT problematiza o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, difunde a necessidade de uma virada epistêmica e um reposicionamento didático. Concebe-se que o Currículo Integrado não é uma justaposição aleatória de unidades curriculares, apenas com o intuito de constituir a inter e a transdisciplinaridade. Ele é um espaço da retomada do sentido da EPT e do seu papel humano e social.

Considerando que, em grande parte, os profissionais da educação ao fazerem o concurso para a carreira de docente do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) precisam compreender as bases conceituais e legais do Currículo Integrado. No entanto, pode ocorrer que as entendam como meras informações necessárias para passar no concurso, o que desdobra em profissionais que não encarnem o Currículo Integrado em toda a sua essência e integralidade em sua práxis após a aprovação no mesmo. Se houver confusão conceitual sobre as nuances e as bases da Educação Omnilateral, sobretudo pelos sujeitos que devem coordená-la, refleti-la, implementá-la e aperfeiçoá-la, fica difícil a

por finalidade “[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de pesquisas na área” (BRASIL, 2016, p.1).

7 Castaman e Hannecker (2017), abordam em seu texto sobre os limites e possibilidades do ensino integrado nos Institutos Federais e, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

8 A proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) está direcionada para a formação de profissionais capazes de desenvolver atividades de pesquisas relacionadas ao ensino, voltadas para a EPT, em espaços formais e não formais de educação. Estes profissionais devem ser capazes de desenvolver soluções tecnológicas que contribuam para a melhoria do ensino da EPT. Busca proporcionar formação em EPT, com a finalidade, tanto de produzir conhecimento, como desenvolver produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 113).

constituição de um modo de ensinar que emancipe, liberte, aperfeiçoe e amplie o sentido do conhecimento como sabedoria e como conhecimento do conhecimento (MORIN, 2014).

O Mestrado Profissional do ProfEPT pode reeducar para a retomada do papel social e humano dos IF enquanto estratégia de desenvolvimento humano e social, por meio de uma visão sobre o sentido do trabalho e o próprio fim último e sentido do trabalho docente. O Currículo Integrado deve ser a luz lançada acerca da nossa práxis, não como bitola, mas como possibilidade de uma abordagem do conhecimento como constituição do sujeito e não como instrumentalização deste.

A Educação Profissional e Tecnológica mediante o Currículo Integrado é a senda que pode conceber o ser humano em sua integralidade e dimensões. Essa é, sem dúvida, a inovação, porque cumpre o seu papel de dar forma a um novo modo de ser, de constituir relações e de auto-compreensão.

Considerações finais

Diante do exposto ao longo deste texto, pode-se chegar a algumas constatações que, apesar de inconclusivas, direcionam reflexões acerca da temática em cena. Conquanto, algumas foram exploradas com maior profundidade e, por conseguinte, permitirão outras investigações. Entende-se que são fundamentais estudos circunstanciados para aprofundar determinadas questões que se fizeram pertinentes durante esta produção. Porém, ressalta-se que a tendência dual e a fragmentada do Ensino Médio não se constituem como uma expressão atual.

Na história da educação e das ideias pedagógicas de nosso país, expostas em especial por Saviani, percebeu-se a produção do conhecimento como modo de colonização da alteridade e não como possibilidade de emancipação e de empoderamento e sua consequente autonomia. Lá em sua origem, a educação europeia para os indígenas não tinha a finalidade de transformá-los em sujeitos mais autônomos e livres, mas era uma estratégia de imposição cultural eurocêntrica. Ensinavam-se aos ditos índios que seus deuses e crenças, suas convicções em relação à natureza, seus princípios e valores eram, de algum modo, algo que precisava ser abandonado ou suprimido. Aquela velha dicotomia tão propagada pela Antropologia Cultural entre a 'cultura quente' e a 'cultura fria'. Ou seja, a inauguração do ensino formal no Brasil foi mar-

cada pela doutrinação e pela desconsideração dos saberes já presentes nos sujeitos aprendentes.

Constatou-se que essa doutrinação persiste nos diferentes modos dos conteudistas de quase todas as áreas e práxis 'catequéticas' no sentido perverso, em que determinados saberes e procedimentos são considerados sérios e adequados e os demais, mesmo sem ser analisados ou minimamente avaliados, são relegados à condição de inferiores ou errados. Essa atitude ingênua está presente na doutrinação religiosa, na positivista – que considera somente verdadeiros os saberes com base empírica testáveis, na cartesiana – que exclui tudo o que não for formal e racional, na empirista – que reduz tudo à experiência externa, bem como na de ordem política e filosófica – que se fecha em seus pressupostos numa atitude dialética de disputa não possibilitando a controvérsia.

A doutrinação não é uma exceção de um determinado tempo escolar ou período histórico, é o modo mais comum como se lida com os processos de constituição do conhecimento em praticamente todos os campos. Doutrinação, no contexto deste texto, foi tomado como o esforço intelectual e discursivo, quando não coercitivo, de enquadrar a alteridade num horizonte epistêmico arbitrário e alienante.

Não há hierarquia de culturas, há perspectivas culturais diferentes. Não há saber que seja superior ao outro, como alguns defendiam a Filosofia como rainha do saber, por exemplo, ou como Comte apresentou e sem reflexão, acaba-se aceitando de que a Química, a Física, a Matemática e a Biologia são saberes disciplinares superiores aos demais. Morin (2014) contrapõe ao positivismo provocando que toda objetividade decorre de uma subjetividade. A própria ideia de objetividade é apenas subjetiva, não um fato.

Apesar de não tratar-se a fundo neste esboço, vale citar que Morin *et al* (1994) traz elementos fundantes para uma nova visão sobre o saber, as nuances da produção do conhecimento que são relevantes para pensar o Currículo Integrado. Destaca a abertura ao diálogo, às diferentes perspectivas e possibilidades de conhecimento, aos inúmeros campos e estatutos epistêmicos, a reflexão acerca do mistério e inclusive, o reconhecimento do papel do erro (MORIN, 2011) na constituição do conhecimento e na própria ação de ensinar. O viés epistemológico da Complexidade pode ser um importante farol na constituição de um cenário e práxis que o conhecimento que se ensina e aprende está sempre ancorado num paradigma (SANTOS, 2008) em que todo conhecimento

produzido é autoconhecimento e todo desconhecimento descoberto é também autodesconhecimento (SANTOS, 2008).

Na práxis do cotidiano há evidências, mesmo entre as áreas e as unidades curriculares afins, do pouco entrosamento para uma formação omnilateral e integral (CASTAMAN, HANNECKER, 2017). O que dizer da distância e da relação entre as diferentes áreas e saberes? Ainda há um distanciamento abissal entre o que se faz e o que deveria ser feito para uma formação interdisciplinar, por exemplo, quanto mais distante e desafiador é o esforço por constituir uma multi e uma transdisciplinaridade (MORIN; FREITAS; NICOLESCU, 1994).

Diante desta perspectiva dos limites e das controvérsias acerca do ensino integrado, verificou-se que o Mestrado Profissional do ProfEPT pode ser uma possibilidade ímpar de promover articulações reflexivas sobre o que se entende e o que está sendo feito a respeito do Currículo Integrado nas referidas instituições. Nesse sentido, não se deve apenas provocar uma retomada conceitual em torno deste tema, mas também mobilizar os sujeitos envolvidos nesse processo para um aprimoramento teórico e prático em relação a esta temática para não banalizar a sua perspectiva inter, multi e transdisciplinar. Além disso, requer entender o processo formativo no Ensino Médio Integrado da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, ou seja, enquanto uma concepção de formação humana que preconiza a integração do trabalho, da ciência e da cultura.

Referências

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior nº 161/2016**, de 16 de setembro de 2016. Criar o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprovar seu Regulamento interno. Disponível em: < [148](http://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2017/Tecnologia do Espírito Santo (IFES) no 161, de/Res_CS_161_2016_-Cria_o_Programa_de_Pós-</p></div><div data-bbox=)

graduação_em_Educação_Profissional_e_Tecnológica_e_aprova_seu_Regulamento_interno.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2019.

BRASIL. Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 14, 11 jan. 1999.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CASTAMAN, A. S.; HANNECKER, L. A. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Educitec**, n. 5, p. 48-57, 2017,

ClAVATTA, M. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; ClAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

DURKHEIM, E. **A igreja primitiva e o ensino**. A evolução pedagógica. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I e II. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback, 15 ed. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2003. Disponível em http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 22 jun. 2011.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Traduzido por José Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000a.

LEVINAS, E. **Ética e Infinito**. Traduzido por João Gama. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000b.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E.; FREITAS, L; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMOS, M. N. *et. al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Colóquio (2010: Rio de Janeiro, Brasil). Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

RIBEIRO, R. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v.18, supl.2, 2009.

RODRIGUES, R. A. **A Pessoa Humana é Relação**: Pressupostos Antropológicos em Boaventura de Bagnoregio. Porto Alegre, RS: Letra & Vida, 2013.

SANTOS, B.S. **Um Discurso Sobre a Ciência**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2017.

SCOTUS, J. D. **Opera Omnia - editio minor I: Opera Philosophica** (a cura di Giovanni Lauriola). Bari - Itália: Alberobello, 1998.

SCOTUS, J. D. **Le Principe d'Individuation**. Paris: J. Vrin, 1992.

ULLMANN, R. A. **Universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000

Recebido em: Abril/2019

Aceito em: Janeiro/2020