



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO**

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO DE
ELETROTÉCNICA NO CEFET-PA/UNED-TUCURUÍ**

LAURA ISABEL DE LUCENA CARIELLO

**Brasília-DF
Fevereiro de 2009**

LAURA ISABEL DE LUCENA CARIELLO

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO DE
ELETROTÉCNICA NO CEFET-PA/UNED-TUCURUÍ**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Políticas Públicas e Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges.

**Brasília – DF
Fevereiro de 2009**

C277i Cariello, Laura Isabel de Lucena
Implementação do currículo integrado do curso técnico de
Eletrotécnica no CEFET – PA/ Uned Tucuruí / Laura Isabel de Lucena
Cariello. —2009.

138 f. : il.; 30cm

Orientação: Lívia Freitas Fonseca Borges

Dissertação (mestrado) — Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Educação profissional. 2. Currículo. 3. Interdisciplinaridade. I.
Borges, Lívia Freitas Fonseca. II. Universidade de Brasília. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDU: 377

TERMO DE APROVAÇÃO

LAURA ISABEL DE LUCENA CARIELLO

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO CURSO TÉCNICO DE ELETROTÉCNICA NO CEFET-PA/UNED-TUCURUÍ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação,
Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges – (UnB/FE)
Orientadora

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Membro - UnB/FE

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi
Membro - UEG

Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Membro - UnB/FE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em primeiro lugar ao Deus Eterno, Senhor e o Criador da vida, que foi o responsável pela realização deste sonho.

Ao meu marido pelo companheirismo, sempre ao meu lado, dando força e palavras de motivação e fazendo toda a diferença para a realização deste trabalho.

Aos meus filhos, Thaís, Brunna e Pedro, pela compreensão; minhas desculpas pela pouca atenção que pude dedicar-lhes nos últimos tempos. Vocês são a razão do meu viver, do meu lutar e do meu vencer.

À minha mãe, guerreira, um verdadeiro exemplo de força e coragem.

Ao meu falecido pai, em sua memória.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento maior a Deus pela ajuda na caminhada, fonte de amor, por me segurar e conduzir no caminho certo.

À Universidade de Brasília por acreditar em um projeto tão audacioso e se lançar nesse desafio de maneira tão competente que é o Projeto Gestor.

À minha orientadora, querida mestra e amiga professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, exemplo de profissionalismo, incansável na orientação deste trabalho. Obrigada pelos momentos que passamos juntas, todos sempre relevantes.

Ao professor Dr. Bernardo Kipnis pelas importantes contribuições na construção do projeto de pesquisa. Além disso, por nos ensinar a postura de um verdadeiro educador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pelo trabalho sério e comprometido desenvolvido junto aos estudantes.

A todos os sujeitos desta pesquisa: diretores, coordenadores, professores e alunos; sem vocês não seria possível a realização deste trabalho.

Ao diretor geral do CEFET/PA, Professor Edson Ary de Oliveira Fontes, por ter-nos proporcionado todas as condições de fazer este mestrado, dando apoio e não medindo esforços para nos atender.

A todos os professores e colegas de mestrado, pois, apesar de ser um curso a distância, nunca estudei em uma turma tão coesa como essa. Durante dois anos nos falamos pelo Astor, Moodle e, quando nos encontrávamos, era uma grande festa. Construímos realmente uma turma unida de verdadeiros amigos.

Ao amigo Eleazar Carrias pelo apoio, colaboração e incentivo.

A minha querida prima Flávia pela ajuda e exemplo de força e determinação.

Estaremos neste tempo a nós reservados protegidos do medo e da recusa em que a estagnação do sistema educativo nos coloca. Temos condição de compreender por que aqui nos juntamos, porque o novo que pregamos incomoda em qualquer cultura, porque desacomoda o instituído, o aceito.

Talvez possamos então pensar na confluência de nossos projetos individuais, na cooperação de nossos saberes, talvez possamos traçar metas comuns e articulá-las.

Acreditamos no poder da negociação a que a interdisciplinaridade nos congrega.

Acreditamos na potencialidade da circulação de conceitos e esquemas cognitivos, na emergência de novos esquemas e hipóteses, na constituição da organização de novas concepções de educação.

Acreditamos que nossa força estará na parceria, em que poderemos criar novos perfis de cientistas, desenvolver novas inteligências, abrir a Razão.

Acreditamos na força mitológica de um novo tempo, onde todos nós nos dispormos a um processo de realfabetização, não apenas do substantivo, mas do verbo, não do predicado, mas do sujeito, não mais do modelo, mas da hipótese, não mais da resposta, mas da pergunta (Fazenda, 2008, p.15).

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do Currículo do Ensino Médio Integrado no curso de Eletrotécnica no Cefet/PA**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UNB, Brasília – DF.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa realizada em uma unidade de ensino descentralizada do Cefet/PA na cidade de Tucuruí. A investigação teve como foco analisar a implementação do currículo do Ensino Médio Integrado no curso de Eletrotécnica na referida instituição a partir do discurso oficial e na visão dos interlocutores. O estudo foi desdobrado em objetivos específicos a fim de analisar os fundamentos da educação integrada na perspectiva dos documentos oficiais, examinar quais foram os fatores positivos ou negativos para que ocorresse a efetivação de uma educação integrada na perspectiva dos interlocutores da pesquisa e analisar a educação integrada na prática pedagógica. Foram selecionados como principais sujeitos para a pesquisa diretores, coordenadores, pedagogos, professores e alunos do quarto ano do Ensino Médio Integrado do curso de Eletrotécnica. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, caracterizada pelo estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal e observação da prática docente. O referencial teórico compõe-se de três eixos temáticos: no primeiro realizou-se uma análise bibliográfica e documental das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, as quais culminaram na promulgação do Decreto nº. 5.154/04. Para tanto, contou-se com as contribuições de autores como Frigotto (2005, 2007), Kuenzer (2005), Santos (2007), Cordão (2005), Oliveira (2003), Ramos (2005) e Gomes (2006). No segundo, intitulado Currículo Integrado e Interdisciplinaridade, foi discutido o papel da interdisciplinaridade como um dos pressupostos básicos para um currículo integrado, buscando-se como aporte teórico os autores Lopes (2006), Bernstein (1988, 1990), Moreira (1990), Silva (2005), Pacheco (2005), Goodson (1995), Torres Santomé (1994), Kuenzer (1999), Libâneo (2001a, 2001b) e Ciavatta (2005). No terceiro eixo, analisou-se o currículo integrado e a prática pedagógica, destacando-se os aspectos que caracterizam a prática pedagógica do professor e a sua relação com os estudantes em uma perspectiva de um currículo do Ensino Médio Integrado, tendo como fundamentação teórica autores como Pacheco (2005), Gimeno Sacristán (2000), Libâneo (2001a; 2001b), Tardif (2002), Machado (2005) e Fazenda (1994; 1998). Os resultados da pesquisa apontaram que, de acordo com os fundamentos do EMI prescritos nos documentos oficiais, a proposta ainda não foi plenamente efetivada na UnED/Tucuruí. Observou-se o desconhecimento dos diferentes atores a respeito dos pressupostos da educação integrada, o que impossibilitou a sua efetivação na prática pedagógica. Ficou evidente a necessidade de repensar a proposta a fim de dar significado às práticas dos atores envolvidos, através de debates e de uma construção coletiva de um currículo integrado. Assim, como contribuição final, deixou-se o espaço aberto para novos subsídios e outras discussões, entendendo-se que a presente pesquisa apenas foi o início de um debate, podendo fornecer elementos para futuros trabalhos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Currículo. Ensino Médio Integrado. Interdisciplinaridade.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. Implementation of the Integrated Secondary School Curriculum in the course of Eletrotécnica in CEFET / PA. 2008. 138 f. Dissertation (Master's in Education) - School of Education - University of Brasilia - UNB, Brasilia - DF.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a inspect conducted in a Decentralized Education Unit of the CEFET / PA in the town of Tucuruí. The research focus was to examine the implementation of the curriculum of secondary school in the Integrated Course Eletrotécnica in that institution from the official speech and the vision of interlocutors. The study was split into specific objectives, seeking to analyze the fundamentals of integrated education in the perspective of official documents, analyze what were the factors and positive or negative happen to the realization of an integrated education in the perspective of participants in the research and analyze the integrated education in practice teaching. Were selected as the main subject for research: directors, coordinators, educators, teachers and students of the fourth year of secondary school students of Integrated Eletrotécnica. The methodology was a qualitative approach, characterized by a case study. The data collection was performed by means of documentary analysis, semi-structure, focus group and observation of teaching practice. The theoretical framework is composed of three themes: first in trying to conduct a literature review and documentation of public policy for Vocational Teaching Brazil culminating in the promulgation of Decree no. 5154/04. To that end, said with the contributions of authors such as: Frigotto (2005, 2007); Kuenzer (2005), Santos (2007); Fuse (2005), Oliveira (2003), Ramos (2005) and Gomes (2006). In the second, entitled Integrated Curriculum and Interdisciplinarity was discussed the role of interdisciplinarity as one of the basic assumptions for an integrated curriculum is seeking theoretical contribution as the authors: Lopes (2006); Bernstein (1988, 1990), Moreira (1990); Silva (2005), Pacheco (2005); Goodson (1995); Santomé Torres (1994); Kuenzer (1999); Libâneo (2001a, 2001b) and Ciavatta (2005). In the third area examined is the integrated curriculum and pedagogical practices, especially those aspects that characterized the practice of teacher education and its relationship with students at the prospect of a curriculum of high school integrated with the theoretical basis as authors: Pacheco (2005); Sacristán Gimeno (2000); Libâneo (2001a, 2001b), Tardif (2002), Machado (2005) and Finance (1994, 1998). The survey results showed that in line with the fundamentals of ISS prescribed in official documents, the proposal has not yet been fully effective in UNED / Tucuruí. There was the ignorance of different stakeholders about the assumptions of integrated education, which interrupted its realization in practice teaching. It was a clear need to rethink the proposal in order to give meaning to the practices of the actors involved through discussions and a collective construction of an integrated curriculum. So, as final contributions, it is the open space for new subsidies and other discussions, it being understood that this search was only the beginning of a debate and could provide elements for future work.

Key words: Professional Education. Curriculum. Integrated Secondary School. Interdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Divergências entre os Decretos nº. 2.208/97 e nº. 5.154/04.	40
Quadro 2 -	Os saberes dos professores.	71
Quadro 3 -	Demonstrativo da situação funcional dos professores pesquisados.	84
Quadro 4 -	Rendimento escolar da turma pesquisada.	85
Quadro 5 -	Demonstrativo da matriz curricular do curso técnico integrado de Eletrotécnica.	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos Teóricos da Pesquisa.	23
Figura 2 – Organograma da UnED Tucuquí.	83

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB – Conselho de Educação Básica

Cefet/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

Condir – Conselho Diretor

Eletronorte – Centrais Elétricas do Norte

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Expotec – Exposição de Trabalhos Técnicos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

GTP – Gerente Técnica Pedagógica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNem – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional

Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UnED – Unidade de Ensino Descentralizada

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO	15
A MATEMÁTICA DE UMA VIDA E A EDUCAÇÃO INTEGRADA	21
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL	24
1.1 A trajetória de uma proposta dual	24
1.2 As reformas educacionais e a legislação	28
1.2.1 As leis orgânicas da educação nacional	28
1.2.2 A Lei nº. 4.024/61 – tentativas de integração educacional	30
1.2.3 A Lei nº. 5.692/1971 – a profissionalização compulsória	31
1.2.4 A Lei nº. 7.044/1982: a reforma da reforma	33
1.3 A instituição da LDB 9394/96 – uma nova tentativa de integração educacional?	34
1.4 O Decreto nº. 2.208/97 – a fragmentação prescrita	36
1.5 O Decreto nº. 5.154/04: uma possibilidade de ruptura real?	38
1.6 Parecer CNE/CEB nº 39 de 8/12/2004: a relação ensino médio / ensino técnico.	42
CAPÍTULO II - CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE	47
2.1 Histórico e epistemologia do currículo	47
2.2 O currículo fragmentado	50
2.3 Disciplina e disciplinarização	53
2.4 Interdisciplinaridade como princípio articulador do currículo integrado	56
2.5 O currículo integrado e seu potencial transformador	57
2.6 Ensino médio integrado: concepções e princípios	60

CAPÍTULO III - CURRÍCULO INTEGRADO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	63
3.1 O desenvolvimento do currículo no Ensino Médio Integrado	64
3.2 O professor e sua participação no desenvolvimento curricular	67
3.3 O currículo integrado, os saberes docentes e a formação profissional	68
3.4 A formação continuada e a profissionalização docente	72
3.5 As implicações das reformas educacionais no trabalho docente	74
3.6 Prática pedagógica, currículo integrado e a filosofia da práxis	76
CAPÍTULO IV - O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	79
4.1 A opção metodológica	80
4.2 O estudo de caso	80
4.2.1 A fase exploratória	81
4.2.1.1 A caracterização da escola e descrição do contexto escolar	81
4.2.1.2 A história da instituição	82
4.2.1.3 Os professores da escola	83
4.2.1.4 Os alunos da escola - perfil dos alunos selecionados	84
4.2.1.5 Matriz curricular do curso profissional de nível técnico integrado ao ensino médio de Eletrotécnica	85
4.2.2 A delimitação do estudo e a coleta de dados	88
4.2.2.1 O trabalho de campo	88
4.2.2.2 Procedimentos para a coleta de dados	88
4.2.2.3 Análise documental	89
4.2.2.4 Entrevistas semi-estruturadas	90
4.2.2.5 Os grupos focais	91
4.2.2.6 A observação participante	93
4.2.3 Análise de dados	94

CAPÍTULO V - DA IMPLANTAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA UnED TUCURUÍ: OS “ACHADOS” DA PESQUISA	96
5.1 Percurso histórico da implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) na UnED/Tucuruí	96
5.1.1 Início das aulas: novos desafios para os gestores, professores e estudantes	101
5.2 As condições para a implantação: possibilidades e desafios para a nova proposta	104
5.3 Interdisciplinaridade e o currículo integrado	107
5.4 A prática pedagógica dos professores em face do EMI	112
5.4.1 Mudança da prática pedagógica	115
5.5 Avaliação da modalidade do Ensino Médio Integrado na UnED/Tucuruí	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Diretor de Ensino, coordenadores e pedagogos do Cefet/PA	134
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Professores da UnED Tucuruí	135
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA Professores da UnED Tucuruí	136
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL Alunos do 4º ano do Ensino Médio Integrado do curso de Eletrotécnica	137
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Ex-diretor e coordenadores da UnED Tucuruí Cefet/PA	138

INTRODUÇÃO

A civilização moderna passa por um período de transição em que novas tecnologias são produzidas, modelos antigos são questionados, estruturas são modificadas e valores assumem novos significados. Na base dessas transformações, estão configuradas as mudanças que o processo de mundialização do capital associado ao neoliberalismo tem imprimido. Tais transformações se fazem cada vez mais presentes e demandam novas relações entre ciência, educação e trabalho.

Nesse contexto, a classe trabalhadora tornou-se fragmentada, heterogênea e complexa. E, não obstante ter se tornado mais qualificada em alguns setores, desqualificou-se e precarizou-se em muitos ramos. De um lado, criou-se o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional e, de outro, uma massa de trabalhadores sem qualificação, vivenciando o desemprego estrutural, o emprego temporário ou parcial (ANTUNES, 2007). Esse leque de ocupações passa por constantes mutações em virtude da criação de novas tecnologias e permeiam todos os setores da vida do cidadão, imprimindo, assim, uma nova ordem para a sociedade e a busca por novas tecnologias.

Em vários países, incluindo o Brasil, nota-se que a educação pública voltou-se para a busca e o entendimento da tecnologia, assumindo uma concepção de ensino e currículo que tenha como fundamentos principais o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, numa perspectiva de escola unitária e politécnica. A politecnia responderia criticamente às novas demandas que surgem entre a educação e o mundo do trabalho.

Mas em que consiste a *politecnia*? Para Saviani, politecnia diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Dessa forma, a educação média deveria ser concebida a partir das múltiplas técnicas se constituindo como uma base para o processo produtivo.

No centro das discussões sobre a construção de espaços de educação politécnica, estão os Cefets, instituições voltadas para a educação do profissional cuja missão é ofertar uma educação tecnológica que faça a ponte entre o cidadão e as tecnologias. Para Grispun (2002, p. 21), a educação tecnológica se caracteriza

[...] por uma complexidade em seu significado; pressupõe uma dimensão pedagógica nos fundamentos de sua atividade técnico-científica, possibilitando oferecer os conhecimentos que visem à formação do homem

inserido na cultura de seu tempo, na sociedade de que participa e nas mudanças que acredita coletivamente poder alcançar.

As novas relações sociais demandam uma educação que atenda e acompanhe as mudanças no mundo do trabalho no sentido de preparar o cidadão ético e consciente do seu papel no meio em que vive. A educação tecnológica, nesse contexto, emerge com um objetivo relevante, complexo, através do qual se espera atender às demandas de formação do trabalhador crítico.

Observando a história da educação no Brasil, pode-se constatar que, desde a época da introdução da mão-de-obra escrava em determinadas ocupações, verificou-se um preconceito em relação aos trabalhos manuais, ficando estes estigmatizados como trabalho desqualificado. Mesmo após a abolição da escravatura, o ensino das profissões consideradas menos importantes destinava-se aos humildes, pobres e desvalidos, constituindo, assim, uma dualidade estrutural que tem perdurado ao longo de décadas (SILVA, 2007; KUENZER, 2005).

Essa dualidade estrutural consiste em escolas diferenciadas de acordo com a classe social, sendo a educação propedêutica dirigida aos integrantes da classe social mais abastada e a educação profissional de nível técnico, aos da classe social desfavorecida. Para Kuenzer, essa é a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil; pois, mesmo em meio aos avanços na educação ao longo dos tempos, não se conseguiu superá-la, uma vez que “[...] continuam a existir dois ramos distintos de ensino [...] voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais [...]” (KUENZER, 2005, p. 28-9). Alguns são preparados para o prosseguimento dos estudos, chegando às universidades, e outros, relegados a cursos técnicos destinados ao exercício do papel de trabalhadores, em grande maioria, subalternos.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, acenou para o rompimento com a dualidade estrutural ao preconizar que a educação profissional deveria ser “desenvolvida em *articulação* com o ensino regular” (art. 40, grifo nosso), mas esse aceno foi ignorado pelo Decreto 2.208/98, segundo o qual o ensino técnico deveria ser organizado em módulos separadamente do ensino regular, regulamentando, assim, uma educação profissional fragmentada, promovendo o dualismo social e educacional. No âmbito legal, tal situação perdurou até a promulgação do Decreto 5.154/04, que estabeleceu a educação técnica integrada.

Desde então, vem ganhando relevância a necessidade de trabalhar a relação entre educação básica e profissionalização “[...] fraturada pelo Decreto 2.208/98 e recomposta pelo Decreto 5.154/04” (MOLL, 2007, p. 241), que tem como fundamento teórico a ideia há muito defendida por Gramsci de uma escola unitária e do trabalho como princípio educativo, entendendo-se “escola unitária” como aquela de cultura geral, humanista, que forme e consiga equilibrar, de forma igualitária, o desenvolvimento das capacidades tanto manuais quanto as de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1978).

Entende-se “trabalho” como um princípio educativo de forma a superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, a fim de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Essa perspectiva se faz necessária no momento em que precisamos conceber a educação de maneira tal que permita aos cidadãos deste país compreender o mundo, compreenderem-se no mundo e ainda conseguir se inserir socialmente e laboralmente de forma plena (NOSELA, 1992).

A promulgação do Decreto 5.154/04 não significa a garantia de uma educação pronta a resgatar todas as dívidas e sequelas deixadas ao longo do tempo, ou mesmo fazer a ruptura com o modelo de competência que se propunha formar cidadãos para as incertezas do mundo do trabalho. O caminho de construção dessa concepção é longo e contará com vários desafios a transpor, tais como: precárias condições físicas, ausência de formação continuada para os professores e falta de vontade de mudança de todos os envolvidos no processo de uma educação plena.

Assim, o ensino médio integrado (EMI) se consubstancia como uma missão de congregar o ensino, o trabalho e a cultura de modo que conceda ao cidadão o direito de uma formação como ser humano plenamente desenvolvido e que supere a dualidade na formação do trabalhador.

Considerando a complexidade do momento histórico atual, acredita-se que esta pesquisa poderá ser um instrumento fomentador da discussão e reflexão sobre a implementação do ensino médio integrado, preconizado pelo Decreto 5.154/04, objeto de profícuos debates acadêmicos no país e há muito reclamado pelas classes populares.

Na cidade de Tucuruí/PA, em um universo de uma escola estadual com três anexos e três escolas particulares de nível médio, a única escola que, após o Decreto nº 5.154/04, está ofertando o EMI é a Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí, ligada ao Cefet/PA. Portanto, considerou-se relevante o estudo de caso dessa implementação, analisando-a e construindo um retrato do processo histórico de implantação e sua realidade no presente. A

relevância deste estudo se torna maior ainda pelo fato de esta pesquisa ter sido realizada em uma instituição localizada em um município situado fora do foco das grandes capitais e regiões privilegiadas pela atenção governamental no Brasil.

Diante desse cenário, estudou-se como a proposta curricular do curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio na Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí (UnED/Tucuruí) foi implementada e qual a sua contribuição para a formação dos estudantes.

Diante dessa questão central, outras foram desdobradas ao longo da pesquisa:

- Quais são os fundamentos do Ensino Médio Integrado prescritos nos documentos oficiais?
- Quais são as concepções de Ensino Médio Integrado?
- Como ocorre o currículo do Ensino Médio Integrado na prática pedagógica?

A partir dessas questões, propôs-se o seguinte objetivo geral: analisar a implementação do currículo do Curso de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio na UnED Tucuruí e qual a sua contribuição para a formação dos estudantes. Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os fundamentos do ensino médio integrado na perspectiva dos documentos oficiais;
- Analisar as concepções de ensino médio integrado na perspectiva dos interlocutores da pesquisa;
- Analisar a educação integrada na prática pedagógica.

Foram muitos os desafios enfrentados pelos gestores, professores e estudantes frente aos mais variados fatores que eram vistos como um desafio para a implantação da modalidade do EMI, tais como falta de conhecimento da proposta do governo, falta de formação continuada dos professores, falta de condições físicas e estruturais etc. Mas também foram identificados muitos avanços explicitados no decorrer do trabalho ora apresentado.

Diante da importância e complexidade da temática abordada, adotou-se, como orientação metodológica, a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso e, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada com os gestores e professores, o grupo focal com os estudantes, a observação do contexto de sala de aula e a análise documental.

O presente trabalho foi estruturado em capítulos que estão organizados do seguinte modo:

O primeiro capítulo apresenta um memorial intitulado “A matemática de uma vida e o Ensino Médio Integrado”, que descreve o percurso profissional da pesquisadora como professora de matemática até sua atuação como gestora em uma instituição pública federal, fatos que certamente influenciaram as questões de pesquisa e os objetivos investigados neste trabalho sem, contudo, comprometer a objetividade da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “As políticas públicas para o Ensino Profissional no Brasil”, constitui-se no primeiro eixo teórico fundamentador deste trabalho. Foram selecionadas as contribuições teóricas dos autores Frigotto (2005), Kuenzer (2005, 2007), Lopes (2008), Cunha (2005), Cordão (2005) e Santos (2007). Nesse capítulo, procurou-se construir uma análise da educação profissional à luz dos documentos oficiais até a instituição do Decreto 5.154/04, que foi o foco legal desta pesquisa.

No terceiro capítulo, optou-se pela construção teórica das bases de um currículo integrado que propõe a interdisciplinaridade como um de seus eixos constitutivos, em que foi estabelecido o objetivo de entender os conceitos e pressupostos fundamentais para uma educação integrada. Como referências principais, foram selecionadas as contribuições dos autores Torres Santomé (1998), Moreira (1990), Ferreira (2005), Lopes (2006, 2008); Pacheco (2005); Silva, (2005); Goodson (1995); Bernstein (1996, 1988); Ciavatta (2005); Sotero (2005) que tratam da temática do ensino médio integrado.

O quarto capítulo aborda o currículo integrado no nível prescrito e na prática pedagógica; foram utilizadas como fontes as ideias de autores como Tardif (2002), Gimeno Sacristán (2000), Pacheco (2005), Machado (2006), Libâneo (2001a; 2001b), Fazenda (1994; 1998) e Bernstein (1990), de modo que permitissem a compreensão das práticas pedagógicas no ensino médio integrado frente aos desafios de uma nova sociedade complexa.

No quinto capítulo, intitulado “O caminho metodológico da pesquisa”, descreveram-se os procedimentos utilizados na pesquisa: a opção metodológica, a caracterização da escola pesquisada, a apresentação dos interlocutores, e a descrição do contexto escolar pesquisado. A pesquisa foi realizada com dois diretores do Cefet/PA, quatro coordenadores, nove professores da UnED/Tucuruí, três pedagogas e seis alunos do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio.

O sexto capítulo traz uma síntese dos resultados de pesquisa, analisando-os à luz dos objetivos de pesquisa e do referencial teórico utilizado.

Nas considerações finais, procurou-se responder às questões apresentadas no trabalho, deixando o espaço aberto para novas contribuições e outras propostas, pois a presente pesquisa apenas foi o início de uma discussão, podendo fornecer elementos para futuros trabalhos.

A MATEMÁTICA DE UMA VIDA E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*Fiz uma jornada matemática pela vida
Equacionei meus problemas
Integrei meus amores
Revi meus limites
Derivei dissabores
Parecendo tudo já resolvido
Mesmo as funções convexas
Tudo voltou como antes
Pois vida é coisa complexa (Revista do
Professor de Matemática n.º. 64, 2007, p. 20).*

A relação com o ensino técnico já vem há bastante tempo na minha vida, assim como a temática da pesquisa – a formação profissional integrada.

No ano de 1979, iniciei um curso técnico de Edificações em uma escola industrial, no Rio de Janeiro. A prática curricular desenvolvida naquela instituição estava baseada na Lei n.º. 5.692/1971, que determinou a profissionalização compulsória. O projeto político-pedagógico dessa instituição de ensino não continha uma dimensão integrada, o objetivo era preparar os estudantes para atuar no mercado de trabalho.

No ano de 1982, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Começava aí minha trajetória rumo à docência. A identificação com o curso foi imediata. A profundidade dos estudos teóricos e as inovações metodológicas de alguns professores deram-me embasamento para minha futura prática pedagógica. Imediatamente após a conclusão da graduação, fui aprovada em concurso para o cargo de professora de 1º e 2º graus do Estado do Rio de Janeiro.

Em seguida, fiz dois cursos de especialização: o primeiro em *Planejamento e Técnicas de Ensino*, que me possibilitou maior afinidade com os pressupostos pedagógicos da educação integral, e o segundo, *Especialização Matemática*, na Universidade Federal Fluminense (UFF), com vistas ao aprofundamento no campo teórico-conceitual. A realização desses dois cursos (um mais voltado para a prática docente; outro, enfatizando a teoria), embora cronologicamente separados, foi um emblema de minha busca por contribuir para a formação do ser humano integral. Na matemática da minha vida, eles se configuraram não apenas como adição, mas como intersecção que multiplicava horizontes.

Por razões de caráter pessoal, em 1996, fui morar no Estado do Pará, na cidade de Tucuruí e, nesse mesmo ano, fui aprovada em um concurso público para professora de 1º e 2º

graus no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA), com lotação na Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí (UnED Tucuruí).

Logo no início da minha docência, percebi que havia a necessidade de propiciar um ensino que superasse as lacunas no processo formativo dos alunos oriundos de outras instituições, isto é, que cursavam apenas o ensino pós-médio na UnED Tucuruí, uma vez observadas suas dificuldades para compreender conteúdos que exigiam conhecimentos básicos das ciências exatas, como a matemática. Diante disso, desenvolvi um projeto de dedicação exclusiva à instituição com o objetivo de contribuir para sanar o problema. O Curso Técnico em Eletrotécnica era um dos mais necessitados desse apoio, pois os estudantes não conseguiam estabelecer conexão entre as disciplinas.

Na condição de gestora da escola, função desenvolvida de agosto de 2002 a janeiro de 2004 e reassumida em novembro de 2005, o desafio da educação integrada revelou-se maior. A UnED Tucuruí ofertava as modalidades de ensino subsequente e concomitante em cumprimento ao Decreto nº 2.208/97. A modalidade subsequente é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio, enquanto a concomitante é oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio com matrículas distintas para cada curso, o que pode ocorrer de três maneiras diferentes: na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas ou em instituições de ensino diferentes, porém com convênio de intercomplementaridade. Dessa forma, a UnED Tucuruí optou pela concomitância interna: ofertava o ensino médio em um turno de aula e o ensino técnico em outro.

Foram vários os debates entre gestores de instituições de educação profissional e consultores do MEC, entre eles, participei do seminário nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília, em maio de 2003, em que a Secretaria Média e Tecnológica (Semtec) principiou uma discussão a respeito da problemática da dualidade estrutural por que passa o ensino médio.

Dessas discussões, resultou, em 2004, o Decreto 5.154/04, que regulamentou o ensino técnico integrado ao ensino médio, trazendo à baila a questão urgente e necessária da integralização do ensino profissionalizante. Nessa perspectiva, no Cefet/PA UnED Tucuruí, em cumprimento à determinação governamental, são lançados, no ano de 2005, dois cursos técnicos integrados, um de Informática e o outro de Eletrotécnica.

No ano de 2008, o curso de Eletrotécnica completou seu quarto ano de implantação dessa modalidade de ensino e, em julho, formou a sua primeira turma.

No ano de 2007, ingressei no mestrado em Educação pela Universidade de Brasília em que gestores de Cefets e escolas agrotécnicas puderam participar de uma formação continuada de qualidade. Durante esse tempo, tive a oportunidade de assistir a duas defesas de dissertações de mestrado e três qualificações. Além disso, a participação em alguns eventos muito contribuiu para o enriquecimento e amadurecimento da minha formação de pesquisadora, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – realizado em Caxambu (MG), no período de 7 a 10 de outubro de 2007; Simpósio Brasileiro – Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da UnB no período de 26 a 28 de março de 2008 e o IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões Curriculares, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de 2 a 4 de setembro de 2008.

À luz de alguns teóricos do campo curricular, este trabalho está fundamentado em torno de três eixos norteadores: políticas públicas para o ensino profissional no Brasil, currículo integrado e interdisciplinaridade, currículo integrado e prática pedagógica, conforme apresentado na Figura 1.



Figura 1 – Eixos Teóricos da Pesquisa

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

A unitariedade será assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa (KUENZER, 2005, p. 44).

Neste capítulo, apresenta-se um breve histórico da educação profissional no Brasil com o objetivo de resgatar os fundamentos da dualidade entre uma educação para a elite e outra para as classes mais desfavorecidas que foi construída desde o período da escravatura, no país.

Também se aborda um panorama histórico de caráter documental a partir do qual se investigaram, nas legislações e nas suas respectivas reformulações, os referenciais para um entendimento do preconceito estruturado na concepção de educação profissional, em sua vertente marcadamente assistencialista.

Objetiva-se identificar os sentidos assumidos pelo ensino profissional desde sua emergência, com a vinda de D. João VI para o Brasil, quando se dá início a uma aprendizagem compulsória mediante a qual eram ensinados ofícios aos “desvalidos da sorte” até as reformas ocorridas entre o final do século IXX e início do XXI, com o Decreto 5.154/04, que traz como novidade a proposição do ensino médio integrado, visando ao rompimento com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico do ensino profissional. Para tanto, foram analisados documentos, decretos e estudos realizados por pesquisadores dessa temática.

1.1 A trajetória de uma proposta dual

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 205, prevê que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, a Constituição ressalta o dever do Estado e da família de garantir o pleno desenvolvimento do cidadão, assim como de promover meios para a sua preparação e qualificação para o trabalho. Assim, torna a educação um direito de todos que precisa ser

priorizada e organizada em políticas públicas que garantam o acesso e oportunidade a todos os segmentos da sociedade. Desse modo, a escola pública tem um papel fundamental na concretização desse direito.

A realidade, entretanto, não tem sido essa, quando se analisa a escola pública brasileira desde sua criação e expansão até os dias atuais, pelo contrário, observa-se um retrato bastante constrangedor de uma dívida tanto moral como social (FRIGOTTO, 2005).

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2007 (MEC/INEP), no Brasil, de um total de aproximadamente 46,6 milhões de alunos matriculados em escolas públicas, apenas cerca de 8,3 milhões (17,81%) conseguem chegar ao ensino médio. Essa estatística denuncia não haver garantia da entrada e permanência dos estudantes de forma igualitária no ensino fundamental, o que revela, de modo inequívoco, um funil excludente.

Outro dado alarmante, segundo indicadores do INEP citados por Frigotto (2007) na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília, destaca que há um *déficit* de 250 mil professores para o ensino médio. Somando-se a esse quadro estarrecedor, o Censo Escolar de 2006 indica que houve uma diminuição de 94 mil matrículas no ensino médio regular em relação a 2005, no entanto houve um aumento de 114 mil matrículas para o mesmo nível na educação de jovens e adultos (FRIGOTTO, 2007).

Esses dados possibilitam afirmar que há uma exclusão durante o ensino fundamental que produz um impacto no ensino médio, pois os estudantes não têm garantida a permanência na educação por meio de políticas públicas, retornando à escola anos depois de um processo de evasão, por meio da educação de jovens e adultos (EJA). Essa realidade permite questionar qual tipo de educação se prioriza e quais alternativas os governantes brasileiros têm apresentado para a frequência ao ensino médio no país.

Frente a esse panorama de exclusão, torna-se desafiador constituir políticas que proporcionem condições necessárias para os jovens poderem prosseguir seus estudos e ter assegurada a inserção profissional.

Ao longo da história da educação no Brasil, pode-se perceber que o ensino médio e a educação profissional são marcados por uma ambiguidade: deseja-se preparar o cidadão, de um lado, para o mundo do trabalho e, de outro, para a continuidade dos estudos. Para Kuenzer (2005), o grande desafio é conseguir formular uma concepção de ensino médio que faça, de forma competente, essa articulação, rompendo com a dualidade e garantindo o acesso ao trabalho simultaneamente à continuidade da formação, com a possibilidade do ingresso no ensino superior para aqueles que desejarem.

Essa dualidade estrutural, conforme denomina Kuenzer (2005), não é recente, pois, desde o 1909, quando se instituiu a formação profissional como política pública no país, a educação básica se dividiu em duas redes de ensino: uma profissional e outra de educação geral. Tal concepção é fruto de uma herança colonial e escravista, permanecendo na sociedade essa forma negativa e preconceituosa que também se fez presente no período republicano e na abertura democrática após a Ditadura Militar.

De acordo com Santos (2007), a aprendizagem das profissões era feita por meio das corporações de ofícios, que possuíam rigorosas normas de acesso, impedindo, de forma explícita, o ingresso de negros e mulatos. Essa ação discriminatória, aliada ao fechamento de várias indústrias devido à resistência dos portugueses em permitir que se implantassem na colônia estabelecimentos industriais e a proibição de construir novas indústrias, teve como consequência a escassez de mão-de-obra em várias ocupações.

Entretanto, o processo de desenvolvimento industrial é retomado em janeiro de 1808, com a vinda de D. João VI para o Brasil. Inicia-se uma aprendizagem compulsória, ensinando-se ofícios às crianças e aos jovens órfãos e desvalidos. Esses eram encaminhados aos arsenais militares e da Marinha, fiscalizados pelo juizado de órfãos, sendo internados e postos para trabalhar por alguns anos e, após esse tempo, poderiam escolher onde e em que trabalhar. Essas casas para educandos e artífices foram fundadas em 1840, em dez capitais da província e tinham como objetivo principal diminuir a criminalidade e a marginalidade. E, na década seguinte, são fundados os asilos da infância e dos meninos desvalidos (SANTOS, 2007; CORDÃO, 2005).

Nota-se que a discriminação em relação às ocupações perdura, nesse período, da mesma forma pejorativa que havia no período escravista, associando o ensino de ofícios ao assistencialismo e à recuperação de grupos considerados supostamente criminosos ou em vias de se tornarem. Essa concepção assinala uma preocupação mais de defesa social do que de oportunidade de formação e acesso ao mundo do trabalho.

No início do século XX, o ensino profissional continuou sendo estruturado para manter o caráter assistencialista herdado do período colonial. Entretanto, paulatinamente, a essa ordem instituída foi sendo agregada a ideia de preparar operários para o trabalho (CORDÃO, 2005).

De acordo com Cordão (2005), em 1906, ocorreu uma significativa mudança, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Começou então, uma “[...] concepção de formação profissional orientada para o desenvolvimento dos chamados ‘setores produtivos’ e, com isso, consolidou-se uma política

de incentivo ao desenvolvimento do ensino comercial, industrial e agrícola” (p. 45). Observa-se que, quando a educação profissional passou a ser do interesse do capital, ocorreu uma mudança que acionou mecanismos de incentivo para o setor.

Em 1909, o então presidente da República, Nilo Peçanha, baixou o Decreto 7.566, em 23 de setembro, criando 19 escolas de aprendizes e artífices em várias capitais brasileiras e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. Segundo esse decreto, no artigo 6º, a admissão dos alunos deveria obedecer aos seguintes critérios: idade mínima de 10 e máxima de 13 anos e preferência da matrícula para os “desvalidos da sorte”. O ensino adotado nessas escolas deveria voltar-se para a formação de operários e contramestres a fim de atender às exigências do mercado moderno (SANTOS, 2007; GOMES, 2006).

Vale ressaltar que a qualificação nesse tipo de escola era voltada para o ensino manual e não para uma educação intelectual, pois a produção era principalmente agrícola e as indústrias não faziam o uso de técnicas e produções mais elaboradas.

Apesar dos muitos problemas iniciais, tais como: grande taxa de evasão, falta de professores, entre outros, o modelo de ensino profissional foi se consolidando gradativamente. A preocupação com o processo de urbanização, o crescimento populacional e o conseqüente aumento do número de trabalhadores levaram o governo a incentivar a população a vender sua força de trabalho (SANTOS, 2007).

O ensino industrial passou a ter um papel importante na formação da força de trabalho no país. Em 1926, foi instituído um currículo único para todas as oficinas, promulgado por uma portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio que regulava o currículo dos cursos primário e de desenho, de caráter obrigatório. Ela definiu que os alunos cursariam, nos dois primeiros anos, os trabalhos manuais concomitantemente ao primário e ao desenho e, no terceiro ano, passariam a cursar as seções de ofício (GOMES, 2006). Nota-se que o ensino preparatório para o ingresso ao ensino superior não era destinado a essa parcela da sociedade.

Com a revolução de 1930, o desenvolvimento do país fundamentou-se na industrialização em larga escala, de base fordista¹, intensificando-se o processo de expansão industrial no Brasil e ocorrendo a mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi se tornando principalmente urbana (SANTOS, 2007).

¹ Fordismo é a técnica de produção em série implantada por Henry Ford, que foi a grande alavanca da produção industrial moderna. A pedagogia do trabalho fordista condicionou o trabalhador aos modos de fazer e o disciplinamento, em que considerou o conhecimento científico desnecessário (KUENZER, 1999. p. 31).

Com a emergência dessa nova ordem, fica demarcada a trajetória educacional dos que vão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais divididas em atividades de planejamento e supervisão por um lado e de execução por outro. Assim, a formação do cidadão brasileiro passa a ser constituída a partir da categoria dualidade estrutural (KUENZER, 2005). A dualidade fica assim instaurada e passa a ser presente na história educacional como uma ordem estruturada e arraigada.

Dessa forma, funcionavam escolas diferenciadas com a função de atender o sistema produtivo: para as elites, a formação acadêmica e intelectualizada; para os trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho (KUENZER, 2005).

1.2 As reformas educacionais e a legislação

Conhecer a constituição histórica das políticas de governo em torno das reformas da educação nacional, bem como as legislações que as acompanharam auxilia a compreensão das atuais medidas e mudanças realizadas no ensino médio profissional, o foco desta pesquisa.

1.2.1 As leis orgânicas da educação nacional

Durante os anos de 1930, a formação profissional no Brasil se limitava ao treinamento de trabalhadores para executar tarefas rotineiras e padronizadas. Apenas uma pequena minoria de trabalhadores desempenhava tarefas que tivessem níveis de maior complexidade. “O monopólio do conhecimento técnico e organizacional quase sempre cabia apenas aos trabalhadores de nível gerencial” (CORDÃO, 2005, p. 46).

Predominava no país, nessa época, uma cultura chamada de “substituição de importações”. O Brasil dependia de bens produzidos fora dele e exportava o café em substituição a esses bens. Em consequência da crise geral do capitalismo e da quebra da bolsa de Nova York, que, em 1929, arrastou consigo a economia cafeeira, desenvolve-se a industrialização. A princípio, as indústrias utilizavam como mão-de-obra o trabalho de imigrantes europeus, deixando à margem o imenso contingente de negros libertos, em uma política excludente e de “branqueamento” da nação (ARAÚJO, 2006; SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, amplia-se também a pressão para a formação de profissionais, surgindo, assim, os primeiros cursos técnicos, o que demandou uma medida do governo.

No período de 1942 a 1946, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, propôs a reformulação dos ensinos primário e médio, cujas diretrizes receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Assim, foram promulgadas:

- 1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073/42);
- 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141/43);
- 1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529/46), do Ensino Normal (decreto-lei n. 8.530/46) e do Ensino Agrícola (decreto-lei n. 9.613/46).

Essas leis vieram consolidar a estrutura elitista do ensino brasileiro, conforme afirma Cordão (2005, p. 47),

De um lado, tínhamos a educação secundária, normal e superior, destinada a ‘formar elites condutoras do país’, e do outro, o ensino profissional, cujo objetivo primordial era o de oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados’, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho.

Em meio a essa determinação legal, em janeiro de 1942, foi instituído, pelo presidente Vargas, um decreto criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em convênio com o setor industrial, representado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Este nasceu a partir de exigências da expansão industrial brasileira com o objetivo de, paralelamente ao sistema oficial, organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. O Senai passou a oferecer cursos de curta duração com o objetivo de preparar aprendizes para se inserir nas indústrias e qualificar trabalhadores (SANTOS, 2007; GOMES, 2006; CORDÃO, 2005).

Assim, o referido formato de ensino profissional, se, por um lado, oferecia alguns aspectos positivos na sua organização, por outro, apresentava falhas, pois aos alunos formados em cursos técnicos estava interdito o ingresso irrestrito ao curso superior. Os alunos egressos desses cursos só poderiam se inscrever no vestibular em cursos relacionados diretamente às profissões que executavam. Outro fator a ser ressaltado é que a formação técnica-profissional passa a ser consolidada a partir da lógica do capital, usada para adestrar e atender os ditames do mercado (SANTOS, 2007).

Para os alunos oriundos de classes “elitizadas”, a história era outra: após o ensino primário, ingressavam no ensino propedêutico e, por fim, tinham acesso ao ensino superior, que era dividido em ramos profissionais.

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2005, p. 28-29).

Segundo a autora percebe-se que a dualidade na educação brasileira tem no ensino médio a sua maior expressão. Nesse nível de ensino é que nota-se uma nítida relação entre o capital e o trabalho, trazendo em seu bojo a discriminação dos jovens pertencentes às classes populares.

Entretanto, com a queda da Ditadura Vargas, em 1945, que reconduziu o país ao regime democrático, e com o desenvolvimento da industrialização, é retomada a luta dos pioneiros da educação para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial (SANTOS, 2007).

Em meio às reivindicações, observam-se dois objetivos principais, entre outros: a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade forjada na educação. Nessa época, iniciam-se os primeiros movimentos em prol da articulação das modalidades de ensino intelectual e profissionalizante. E, com a promulgação da Lei Federal n. 1.076/50, é facultado ao aluno prestar exames de adaptação para participar dos processos de seleção ao ensino superior (KUENZER, 2005).

Esse período foi marcado por pequenos, mas importantes avanços na educação brasileira, pois se notam os primeiros passos em prol de uma educação igualitária, justa e universalizada.

1.2.2 A Lei n. 4.024/61 – tentativas de integração educacional

Entre as reformas efetuadas no novo contexto de democratização da educação brasileira, uma medida de relevância foi a instituição da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei n. 4.024/61, que, durante o governo de João Goulart, reconheceu pela primeira vez a integração do ensino regular com o ensino profissional. Estende-se ao Senai e ao Serviço Nacional de Apoio ao Comércio (Senac) a possibilidade de oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico industrial em três anos, equivalente ao curso secundário, facultando aos alunos o ingresso em qualquer curso superior (SANTOS, 2007; KUENZER, 2005).

Conforme reforçam Gomes e Marins (2004, p. 41), “[...] o principal objetivo dessa lei foi o de equiparação de todos os ramos e modalidades de ensino, que passaram a ser equivalentes em vista do prosseguimento de estudos em nível superior”. Entretanto, segundo Kuenzer (2005), apesar do avanço da legislação de conceber um ensino que vise à integração do ensino regular com o ensino profissional de forma a permitir ao educando avançar nos seus estudos, a dualidade estrutural ainda persistiu, uma vez que continuavam a existir dois ramos distintos de ensino, voltados para uma formação de acordo com as necessidades da divisão do trabalho: intelectual ou braçal, destinada a atender as nítidas necessidades da divisão do trabalho.

Essa distinção entre os ramos de ensino e suas finalidades perdurava como uma demanda de desenvolvimento industrial explicitamente capitalista, buscando uma mão-de-obra qualificada em termos técnicos para realizar os trabalhos assim exigidos. Por esse motivo, o governo busca fazer uma contenção do ingresso dos estudantes secundaristas ao ensino superior, aumentando o número de técnicos formados para o imediato atendimento ao mercado de trabalho. Desse modo, percebe-se que a preocupação governamental era muito mais focada nas demandas econômicas do que na garantia de direitos da população.

Assim, foi instituída a profissionalização compulsória para o ensino do 2º grau, hoje ensino médio. Essa medida de caráter pragmático e tecnicista trouxe à tona a verdadeira função do ensino para as classes desfavorecidas que visava atender às necessidades e às exigências do mercado de trabalho.

1.2.3 A Lei n. 5.692/1971 – a profissionalização compulsória

O início da década de 1970 foi marcado pelo autoritarismo e cerceamento de manifestações populares, durante a Ditadura Militar. Nesse período, “[...] o crescimento econômico, foi chamado de ‘milagre brasileiro’” (SAVIANI, 2007, p. 372), sendo que houve uma proposta desenvolvimentista e de industrialização financiada por empréstimos internacionais.

Entre as inúmeras ações autoritárias do Estado, durante o Regime Militar, no plano das políticas educacionais, foi realizado, sem consulta à nação, um conjunto de estudos que, em curto tempo, elaborou as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei n. 5.692, que instituiu a *profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*, apresentando uma estrutura de ensino médio em que a

profissionalização deveria abranger a todos, sem escolha, em uma mesma trajetória (SANTOS, 2007; ARAÚJO, 2006; KUENZER, 2005).

Assim, os ensinos secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e o agrotécnico passaram a fazer parte de um único ramo, sendo que todas as escolas ofertavam os chamados cursos profissionalizantes a fim de formar técnicos e auxiliares técnicos. Não haveria mais cursos exclusivamente propedêuticos (CUNHA, 2005).

Dessa forma, apresenta-se à população uma educação aparentemente igualitária, pronta a atender todas as classes sociais, com pretensão de diminuir a dualidade e a discriminação. Porém, Cunha (2005, p.181) afirma que “[...] a mais ambiciosa medida da política educacional de toda história do Brasil foi, sem dúvida, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Ela representou, certamente, o maior fracasso”.

Segundo o artigo 1º da referida lei, o primeiro e o segundo grau, denominação dada à educação básica naquela época, deveriam “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para exercício consciente da cidadania”. Esse texto legal era um exemplo de um paradoxo, pois como falar de cidadania em plena ditadura de um governo autocrático?

Tal tentativa não teve o êxito esperado, pois a dualidade estrutural perdurava fora das salas de aula, presente, na verdade, nas estruturas de classes que se reproduziam. A exclusão era feita antes mesmo de os estudantes chegarem ao ensino secundário. Tal pensamento é corroborado por Kuenzer (2005, p. 30), a qual afirma que “[...] retorna à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político pedagógico escolar”.

Além disso, essa reforma, ao estabelecer um modelo de desenvolvimento imposto pelo governo, acabou por promover uma formação bastante fragmentada e dual, pois consolidou um caráter funcionalista de ensino profissionalizante, dando-lhe a função de formadora de técnicos para ingressar no mercado de trabalho, garantindo-lhes emprego independente de uma formação superior.

Essa medida não foi uma solução para a dualidade estrutural que imperava no sistema educacional no país, pois, de acordo com Kuenzer (2005, p. 36), “[...] se por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro, simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade”. Ao negar as necessidades específicas de grupos sociais distintos, buscando uma padronização da educação profissional, o Governo Militar, na verdade,

ampliou as desigualdades já existentes. Além disso, somou-se ao presente quadro a ausência de investimentos concretos e necessários à estruturação de condições básicas para a oferta de um ensino médio tecnológico para todos, conforme Kuenzer (2005).

Assim, sem condições de transformar todo o ensino público de 2º grau por meio de uma articulação entre a educação geral e a formação profissional, a lei foi sofrendo modificações e desgastes até o ponto de se instituir uma nova legislação que pudesse pretensamente reparar esse equívoco. O fracasso da implantação dessa lei foi reconhecido oficialmente mediante uma reforma que determinou que a habilitação profissional não fosse mais obrigatória, e sim uma opção de cada instituição escolar. Esse acontecimento é aqui apresentado como a “reforma da reforma” (CUNHA, 2005).

1.2.4 A Lei n. 7.044/1982 – a reforma da reforma

O Conselho Federal de Educação, no ano de 1975, fez um estudo a respeito do equívoco na interpretação da Lei n. 5.692/1971, que resultou no Parecer n. 76. Nesse parecer, o relator esclarece as proposições instituídas pela lei e diz que o ensino é que deveria ser profissionalizante, não a escola. Os alunos deveriam ser conduzidos a uma formação básica para o trabalho, e não a uma especialização em uma determinada profissão. A interpretação da lei tal qual estava sendo feita levava a uma suposição errônea e, se essa fosse uma determinação legal, a carência de pessoal e recursos materiais seria muito grande (CUNHA, 2005; CORDÃO, 2005).

Assim, em 1982, com a Lei n. 7.044, houve a regulamentação do que, na prática, já estava sendo executado por algumas escolas, tornando o ensino secundário livre “das amarras” da profissionalização, restringindo às instituições de educação profissional essa função.

As escolas de ensino médio, orientadas pelos Conselhos de Educação, com apenas pequenos arranjos, ou seja, substituindo as disciplinas técnicas por mais carga horária de ensino propedêutico, reorganizaram seu currículo e passaram a oferecer um ensino basicamente acadêmico.

No corpo da lei, substituiu-se o termo “qualificação” para o trabalho por “preparação” numa tentativa de descaracterizar a obrigatoriedade da profissionalização. De acordo com Cunha (2005, p. 206), “[...] ao contrário da Lei n. 5.692/71, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia: *‘poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino’*”.

Observa-se, assim, que nem sempre a determinação da lei era instituída na prática. Enquanto a Lei n. 5.692/71 representava, em tese, uma oportunidade de superação da dualidade estrutural, figurando um avanço pelo menos na sua forma, seus objetivos eram duvidosos. A Lei n. 7.044/82 foi um retrocesso tanto institucional quanto ético, pois ela não apenas legitimava o que já era prática como também *obrigava* a aceitação e continuação da dualidade estrutural no ensino.

Para Cunha (2005, p. 206), a Lei n. 7.044/82 representou um “[...] esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau, e ainda manteve os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/1971, que ficaram valendo integralmente”. Para o autor, foi uma manobra político-pedagógica, pois apenas acrescentou-se a possibilidade de oferta desejada pelos setores privados, que constatavam a impossibilidade de ofertar um ensino profissional em acordo com a lei anterior.

No contexto da crise instaurada e da ruptura com a Ditadura Militar, em resposta aos anseios expressos por meio das mobilizações dos movimentos sociais, iniciam-se os debates em torno de uma nova LDB, que é aprovada e sancionada em 20 de dezembro de 1996, revogando a LDB anterior juntamente com seus remendos e reformas.

1.3 A instituição da LDBEN 9.394/96 – uma nova tentativa de integração educacional?

Segundo Ney (2006), a reforma do ensino médio e técnico na última década do século XX foi justificada pela necessidade de novos perfis profissionais exigidos pelas mudanças no mercado de trabalho, pela necessidade de expansão do ensino médio, pela demanda de um trabalhador qualificado afinado com as novas tecnologias e com os novos processos produtivos, pelo desaparecimento de uma série de profissões, exigindo do trabalhador uma reprofissionalização, a transformação das escolas técnicas de qualidade em cursos preparatórios para os vestibulares, fato que atraiu os filhos de classes mais favorecidas em detrimento dos filhos da classe trabalhadora, o alto custo das escolas técnicas para oferecer preparação ao vestibular e a existência de laboratórios e oficinas subutilizados.

O início dessa reforma acontece em 1996, com a aprovação da Lei n. 9.394/96 e se realiza “[...] derrotando as forças vinculadas a um projeto popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação” (FRIGOTTO, 2007, p. 252).

Assim, o capítulo III, art. 39 da referida lei, estabelece a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia; o art. 40 visa à articulação do ensino regular ou outras estratégias de educação continuada, o art.41,

ao aproveitamento do conhecimento obtido através da educação profissional para prosseguimento ou conclusão de estudos e, no art. 42, a oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais.

No artigo 3º, há a definição de que o ensino será ministrado, segundo os seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2005c).

Nas entrelinhas dessa lei, o trabalho foi tratado como princípio educativo e orientador de todo o currículo. Essa nova lei, embora traga em seu discurso que uma educação profissional de qualidade só se faz aliada a uma boa educação geral, dá margem a outras interpretações, haja vista a promulgação de uma lei complementar posterior que institui estruturas paralelas de ensino.

Segundo Saviani (2004, p. 216), o capítulo da LDBEN 9.394/96 que trata da educação profissional “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que um documento legal já não define instâncias, competências e responsabilidades”. Nota-se, desse modo, mesmo em contextos democráticos, a captura de políticas inovadoras por forças conservadoras por dentro das engrenagens dos dispositivos que objetivavam ser democráticos como a nova LDBEN.

Assim, a estruturação do ensino profissional e técnico ficou aberta estrategicamente, de forma que coubesse uma complementação para definir as diretrizes e responsabilidades para o referido segmento de ensino.

1.4 O Decreto n. 2.208/97 – a fragmentação prescrita

No ano de 1997, institui-se o Decreto nº 2.208, que propunha a modernização do ensino profissional no país, de maneira que acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse às demandas do mercado de trabalho. Este, na sua eloquência, disseminava os conceitos de flexibilidade, qualidade total e polivalência.

Apontando na mesma direção, o decreto prescrevia que a educação profissional deveria conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se aos alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral. Nessa proposta expressa na reforma, faz-se uma desarticulação estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico e propõe-se uma reforma curricular de cunho tecnicista, tendo como principal referência a noção de competência.

Segundo Bernstein (1996), está pressuposta nas designadas teorias das competências uma visão mecanicista e instrumental da formação, tendo um aporte técnico, eliminando do campo da educação as dimensões históricas, culturais, políticas e sociais. De acordo com Ramos (2005), um currículo estruturado na pedagogia das competências impede a compreensão das relações históricas e dialéticas, impedindo uma formação crítica dos estudantes e inviabilizando a construção de uma educação integrada.

Dessa forma, após a promulgação do Decreto n. 2.208/97, é publicada a portaria n. 646/97, que estipula um prazo para as instituições de ensino profissional – no máximo quatro anos – para pôr em prática as determinações do decreto.

Para financiar a reforma, o Governo Federal, seguindo uma política neoliberal, celebra um empréstimo financiado pelo Banco Mundial. Esse montante é distribuído às instituições por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Esses recursos seriam destinados à construção e reformas de prédios, montagem de laboratórios, formação continuada de professores e de pessoal técnico, além de material pedagógico.

O financiamento desse plano – 25% dos recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – teve como finalidade básica “[...] incrementar o atendimento da Educação Profissional de nível básico e técnico, financiando projetos escolares que visem à expansão e à melhoria da qualidade desses níveis” (MANFREDI, 2002, p. 175). De acordo com Lopes (2008, p. 103), “[...] a aprovação de tal decreto, mesmo que assim não se configurasse, foi difundida como absolutamente necessária ao recebimento do financiamento do BID à reforma do ensino médio”. Além da aprovação do decreto, como condição a esse

financiamento, as instituições de ensino, deveriam seguir e implementar as recomendações feitas por essas agências multilaterais.

No art. 1º do Decreto n. 2.208/97, os objetivos da educação profissional seriam:

1. Formar profissionais aptos a exercer atividades específicas de técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior;
2. Especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador;
3. Qualificar e requalificar para o mercado de trabalho os jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade.

Em capítulo especial do decreto, é definida uma estruturação da educação profissional, dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os objetivos desses níveis foram definidos da seguinte forma: o nível básico destinava-se à qualificação independentemente de escolaridade prévia; o nível técnico destinava-se a oferecer habilitação profissional de nível técnico aos alunos matriculados no ensino médio ou aos egressos dessa modalidade de ensino, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este; o nível tecnológico correspondia aos cursos de nível superior. As diretrizes para a definição dos currículos se encontravam nos documentos oficiais do MEC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.

O Decreto n. 2.208/97 determinava que, em todos os níveis, ao final de cada módulo cursado, seriam conferidos certificados de qualificação após exames de verificação de competências específicas que poderiam ser aproveitadas tanto em estudos futuros quanto no próprio mercado de trabalho. Assim, de um lado, a reforma seguia a cartilha do mercado ao apoiar-se no conceito de competência e, de outro, na prática, contrariava, em parte, a própria exigência desse mercado ao estreitar por demais a formação em vez de formar o trabalhador flexível e polivalente.

Desse ponto de vista, a reforma promovida a partir do Decreto n. 2.208/97 veio criar falsas expectativas em relação ao ingresso no mercado de trabalho, pois as formas aligeiradas dos currículos alimentaram a dualidade estrutural, formando o trabalhador para o *chão de fábrica*, para executar tarefas simples e rotineiras.

Além disso, deixou-se de considerar que esse tipo de ensino pode se tornar muito perverso. Um exemplo disso é a UnED/Tucuruí, em que muitos alunos precisavam trabalhar e ainda se desdobravam entre dois cursos diferentes para obter o título de técnico de nível médio. Mesmo aqueles que não trabalhavam não tinham recursos para ir à escola em dois turnos, traslado que demandava despesas com alimentação e transporte. Outro fator a ser

considerado foi a transferência para o estudante da tarefa de fazer a integração entre o ensino teórico e prático, uma vez que, sem ela, muitos conhecimentos adquiridos ficariam sem sentido.

Segundo pesquisa realizada por Oliveira (2003), esse decreto foi muito criticado pela comunidade dos Cefets devido à desarticulação entre o ensino médio e a educação profissional, em função de propor uma organização curricular baseada em módulos e no ensino por competência, por estar orientada para atender o mercado e o setor produtivo, por promover um afastamento do Estado no custeio dessa modalidade de ensino e, ainda, por resgatar a dualidade estrutural.

Assim, a reforma restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanística e técnica, acabando com o incipiente ensino médio integrado existente, principalmente na rede Cefet, pois empobreceu os currículos, simplificou os conhecimentos e permitiu certificados de qualificação que orientavam os estudos para uma formação unidimensional. Pretendia, certamente, colocar a educação profissional no sentido da nova ordem sugerida pela globalização da economia, mas nem isso foi capaz de executar.

1.5 O Decreto n. 5.154/04: uma possibilidade de ruptura real?

Ao analisar a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a proposição do Decreto n. 5.154/04, pretende-se discutir quais mudanças ocorreram e seus efeitos no plano sócio-político e nas políticas de educação técnica de nível médio.

Segundo Ferreira e Garcia (2005), desde a última reforma dos anos 90, desejava-se estabelecer novos rumos para a educação e voltar todos os esforços para a implantação de uma nova educação no país. O documento *Uma escola do tamanho do Brasil*, programa político do candidato Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência da República, continha um diagnóstico crítico dos problemas da educação no país. Esse documento fazia um questionamento ao Decreto n. 2.208/97, formalizando um compromisso com a educação integral do ser humano. No início do mandato do presidente Lula, foi realizada uma série de debates, encontros e seminários a fim de discutir essa temática. Foi ainda apresentado um documento apontando a educação profissional como uma política pública de interesse do Estado cujos novos rumos exigiam uma revisão da legislação.

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a

Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, 2005, p. 3).

Entendendo a urgência de uma concepção que resgatasse a formação humana em sua totalidade, integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando a uma formação integral do ser, tentou-se concretizar essa concepção em um novo decreto.

Assim, em 23 de julho de 2004, foi publicado o Decreto n. 5.154, em que são estabelecidas as diretrizes curriculares dos cursos técnicos, os quais poderão ser ofertados de maneira concomitante, subsequente e de forma integrada, que se constituirá na fusão entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio regular. Nesse documento, reafirmou-se a importância de a educação profissional, nos diferentes níveis, estar integrada à educação básica sem, no entanto, substituí-la.

Ainda, o artigo 2º do referido decreto prescreve que a educação profissional observe as seguintes premissas: “organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” e “articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”.

Enquanto o Decreto n. 2.208/97 impedia o ensino médio de oferecer a formação técnica, o Decreto n. 5.154/04 vem estabelecer a consolidação de uma formação unitária e politécnica voltada tanto para o trabalho manual quanto para o intelectual.

A partir de uma análise comparativa entre os dois decretos, apresenta-se a seguir um quadro síntese das principais divergências encontradas entre os documentos.

Quadro 1 – Divergências entre os Decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04

Decreto n. 2.208/97	Decreto n. 5.154/04
Organiza a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico (cf. artigo 3º).	Define que a educação profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação técnica de nível médio; educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (cf. artigo 1º).
Define que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou seqüencial a este”. (Cf. artigo 5º).	Define que “a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”. E essa articulação “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio” (cf. artigo 4º).
Estabelece um limite de 25% do total de carga horária mínima do ensino médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional” (parágrafo único do artigo 5º)	Não prevê esse limite.
Define uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico” (cf.artigo 6º).	A formulação dos currículos será organizada de acordo com os objetivos, características e duração definidos no Conselho Nacional de Educação (cf.artigo 5º).

A partir do quadro acima, percebe-se que, com a revogação do Decreto n. 2.208/97, substituído pelo Decreto n. 5.154/04, há uma nova interpretação para o parágrafo 2º do artigo 36 e para os artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tratam da educação profissional:

- No artigo 3º do Decreto n. 2.208/97, divide-se a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Usa-se a terminologia técnica para a educação profissional de nível técnico, que, segundo o decreto, terá organização curricular própria e independente do ensino médio. O Decreto n. 5.154/04, em seu artigo 1º, conserva a terminologia técnica para nível médio e usa o termo “tecnológica” para a graduação e pós-graduação, entretanto sinaliza que o nível técnico deverá ser articulado ao ensino médio.
- O artigo 4º do atual decreto dá autonomia às instituições de ensino para desenvolver a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, desde que sejam observadas as diretrizes curriculares nacionais, o projeto pedagógico de cada instituição e as normas complementares de cada sistema de ensino. Das possibilidades, destaca-se a integração do ensino médio e do ensino técnico, um modelo instituído pela Lei n.

7.044/82, que foi extinta pelo Decreto n. 2.208/97. Este permitia, em seu artigo 5º, a desarticulação entre o ensino médio e técnico e seriam ofertadas as modalidades de ensino concomitante e subsequente.

- Da mesma forma que foi estabelecido no Decreto n. 2.208/97, o currículo do ensino médio é separado do ensino técnico, a parte diversificada do ensino médio poderá ser aproveitada até um total de 25% para o ensino técnico. Já no Decreto n.5.154/04, não há previsão desse limite.
- No artigo 6º do Decreto n. 2.208/97, é definida uma estratégia para a formulação dos currículos que propõem o seguinte: as diretrizes curriculares nacionais, contendo carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos e habilidades e competências básicas por área profissional serão estabelecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto; os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão essas diretrizes em seus currículos básicos; esses currículos básicos não poderão ultrapassar 70% da carga horária mínima obrigatória, ficando um percentual mínimo de 30% para os estabelecimentos de ensino. Já o Decreto n. 5.154/04, em seu artigo 5º, estabelece que os cursos seguirão a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Torres Santomé (1998) e Kuenzer (2005), a denominação “currículo integrado” é uma tentativa de ruptura com a dicotomia entre trabalho manual e conhecimento científico e dualidade estrutural por meio de práticas interdisciplinares e constituídas coletivamente de inserção social e construção da cidadania.

Afirma Lopes (2008, p.12): “[...] não acredito em mudanças das organizações curriculares por decreto; para mudá-las, penso ser necessário conhecê-las e entender as razões de sua existência”. Nessa perspectiva, é preciso considerar que a aprovação do Decreto n. 5.154/04 não é suficiente para promover uma mudança significativa em todo o processo educacional estruturado nos anos de 1990. É preciso que o governo, em suas diferentes esferas, as escolas e as empresas e demais instituições educacionais da sociedade civil implicadas no processo de mudança se mobilizem para que haja transformações efetivas na sociedade. Para Lopes (2008, p.13), é preciso, “[...] sobretudo, questionar a unicidade da ordenação e a simplificação da cultura escolar”.

Precisa-se pensar em que medida essa nova proposta contribuiu para o verdadeiro rompimento da velha dualidade, dando sentido à educação profissional que historicamente tem sido destinada aos menos favorecidos.

Com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a aprovação do Decreto n.º 5.154/04 ficou instituída a proposição de uma forma mais bem definida de relacionamento entre ensino técnico e médio, esclarecida no Parecer CNE/CEB n. 39 de 8/12/2004, que dá origem à Resolução CNE/CEB n. 01, de 3 de fevereiro de 2005, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Profissional Técnica de nível médio frente às disposições do Decreto n. 5.154/04.

1.6 Parecer CNE/CEB n. 39 de 8/12/2004: a relação ensino médio/ensino técnico

No Parecer **CNE/CEB n. 39 de 8/12/2004**, são estabelecidas as formas possíveis de articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível médio. São elas:

Integrada: o inciso I do § 1º do artigo 4º diz: “[...] 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”. Sendo necessário “[...] ampliar a carga horária total do curso”.

Concomitante: o inciso II do § 1º do artigo 4º diz que essa modalidade de ensino será ofertada “somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o ensino médio”, observando que haja matrículas distintas para cada curso. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas: na mesma instituição (alínea “a” do inciso II do § 1º do artigo 4º), em instituições de ensino distintas (alínea “b” do inciso II do § 1º do artigo 4º) ou ainda em instituições de ensino distintas, porém com convênio de intercomplementariedade (alínea “c” do inciso II do § 1º do artigo 4º).

Subsequente: segundo o inciso III do § 1º do artigo 4º, será “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio”. Essa forma estava prevista no Decreto n. 5.154/04 com a denominação de “sequencial”.

Logo, cada instituição terá autonomia, de acordo com a sua proposta político-pedagógica, para escolher uma das cinco formas previstas pelo decreto. O Cefet/PA, em 2005, optou por continuar a ofertar a modalidade subsequente e substituir a concomitante pela integrada.

A escolha pela modalidade integrada, na UnED Tucuruí, implicou uma busca, do corpo docente por um modelo que mais bem se adequasse ao que estava proposto na lei, mesmo sem saber exatamente como fazê-lo. Para os estudantes e seus pais, não foi uma mudança bem-vinda. Estes criaram uma resistência ao novo modelo apresentado,

argumentando ser prejudicial aos filhos estudar em apenas um período de aulas e aumentar mais um semestre para o término do curso, fato que poderia comprometer o preparo para o vestibular. Com o passar do tempo, foram aceitando e entendendo melhor a proposta do ensino médio integrado.

Tomando as duas matrizes curriculares do curso de Eletrotécnica da UnED Tucuruí, nas modalidades ensino médio integrado e concomitante e fazendo-se uma comparação, podem-se destacar alguns pontos:

a) A antiga matriz curricular ofertava o ensino médio de três anos com carga horária completa para um turno completo de aulas, enquanto a matriz curricular do ensino técnico apresentava carga horária para três semestres. O aluno ingressava na instituição e, após três semestres estudando apenas o ensino médio, é que era iniciado o ensino técnico concomitantemente ao médio, de modo que os dois cursos finalizavam juntos.

b) Na matriz curricular do ensino médio integrado, o aluno cursa disciplinas do ensino médio e do ensino técnico do primeiro ao último dia de aula.

c) Observou-se que a antiga matriz curricular do ensino técnico era formatada com cursos baseados na teoria das competências, ou seja, com uma formação especializada dentro da área da indústria. Os cursos ofertados na UnED Tucuruí eram: Instalações e manutenção de sistemas de energia elétrica ou Instalações industriais de sistemas de energia elétrica.

d) Na atual matriz curricular, observa-se um curso mais generalista, ou seja, ao final do curso o aluno deve ser capaz de trabalhar em um número maior de ocupações e funções dentro da área da indústria.

Portanto, pode-se entender a forma integrada como a melhor opção de educação que se quer autônoma e adequada “[...] à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas” (LOPES, 2008, p. 147).

O Parecer CNE/CEB n. 39 afirma que:

[...] embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista como uma forma saudosista e simplista à da revogada lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo decreto 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do artigo 4º do referido decreto (BRASIL, 2005e).

Essa orientação destacada no parecer prescreve que, caso a instituição de ensino ofereça a forma integrada, esta deverá “[...] assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparo para o exercício de

profissões técnicas” (§ 2º do artigo 4º do Decreto n. 5.154/04). A educação que se pretende resgatar com o referido decreto é aquela que consiga materializar o processo de formação humana congregando trabalho, ciência e cultura.

Um projeto de EMI, nesses termos, deverá contribuir para que haja a melhoria da educação básica, tendo em vista o ensino médio ser a sua última etapa, permitindo ao estudante o prosseguimento dos seus estudos, além de sua condução ao mundo do trabalho de forma que a teoria e a prática estejam diretamente articuladas. O Parecer CNE/CEB n. 39 é muito claro quando preconiza: “[...] a educação profissional técnica de nível médio não pode tomar o lugar do ensino médio” (BRASIL, 2005e, p. 144).

Este mesmo parecer determina algumas orientações para a construção de um projeto de EMI:

- A carga horária mínima anual deverá ser de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, conforme o inciso I do artigo 24 da LDB n. 9.394/96.
- Há uma simultaneidade prevista pelo Decreto n. 5.154/04, não se pode organizar o curso integrado com duas partes distintas, pois seria, “[...] na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada”. Esse procedimento seria um retrocesso pedagógico, reforçando a dicotomia entre a teoria e a prática (BRASIL, 2005e, p. 145).
- O ensino médio integrado será um curso único com matrícula única e a sua carga horária será ampliada de forma a garantir o cumprimento das finalidades estabelecidas tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional de nível médio.
- Quanto aos conteúdos ministrados nessa modalidade de ensino, o parecer esclarece:

[...] O conteúdo do ensino médio é pré-requisito para obtenção de diploma de técnico e pode ser ministrado ‘simultaneamente’ com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da educação básica, em termos de ‘formação geral do educando para o trabalho’ e outro objetiva a preparação ‘para o exercício de profissões técnicas’. Neste sentido são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, ‘relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina’(inciso IV do artigo 35).

- Quanto às cargas horárias dos cursos ofertadas na forma integrada, o parecer esclarece que, de acordo com o § 2º do artigo 36 da LDB e do inciso I do § 1º do artigo 4º do Decreto n. 5.154/04, se tivessem suas cargas horárias somadas, deveriam ter 3.200

horas, ou 3.400 horas ou 3.600 horas dependendo da carga horária contemplada na Resolução CNE/CEB 4/99, “[...] sendo integralizadas em um tempo mínimo de três a quatro anos, dependendo do projeto pedagógico da instituição”. A integração dos referidos cursos não poderá representar a somatória das cargas horárias apenas e deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada até o último dia de aula. “Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino” (BRASIL, 2006, p. 147).

Diante de todo esse contexto, é possível destacar a forma integrada como a mais relevante para um projeto que busque o resgate de um ensino unitário e coerente com os anseios e necessidades dos jovens e adultos. A oferta de educação integrada deverá ser um projeto de construção coletiva e articulada com as demandas produtivas também.

Para tanto, é necessário levar em consideração alguns fatores pontuados por Lopes (2008, p. 87),

[...] pensar em formas de integração implica mudar territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola.

Além de um novo pensar na maneira de ver o mundo e seus valores e as formas de poder, a construção desse projeto escolar em termos prescritivos será desenvolvida de acordo com as diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino técnico definidas pelo Conselho Nacional de Educação, concebendo, assim, um currículo que atenda os dois níveis de ensino de forma articulada, durante todo processo de formação do estudante. Será assegurado, ainda, um entrelaçamento entre teoria e prática.

Como se trata de um curso único, com matrícula única e feita na mesma instituição de ensino, com ampliação da carga horária, com a formação técnica e a formação básica devidamente articulada, será conferida ao estudante uma habilitação que só será certificada no final do curso.

Dessa forma, conceber um projeto curricular integrado que consiga associar o conhecimento como uma base sólida, o trabalho como um princípio educativo e a cultura por

meio do reconhecimento do cotidiano nas práticas escolares deverá levar em consideração outros aspectos, tais como:

- a) Garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas.
- b) Plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores.
- c) Infra-estrutura adequada de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e espaço para atividades artístico-culturais.
- d) Organização curricular diferenciada para os alunos do turno da noite.
- e) Busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico.
- f) Colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares.
- g) Plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos (BARACHO, SILVA, MOURA e PEREIRA, 2007, p. 34).

Juntamente com esses critérios, deverão ainda ser obedecidos os preceitos da Resolução CNE/CEB n. 04/99, que instituiu as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico, regulamentou o ensino profissional desde o Decreto n. 2.208/97 e não foi alterada para se ajustar ao novo decreto.

Caberá, portanto, às instituições de ensino profissional, caso optem por ofertar o EMI, envolver os gestores, os professores, os estudantes e a comunidade na tarefa de criar um projeto político-pedagógico coerente com a sua realidade social, que seja integrado a todas as maneiras de uma formação humanitária e justa.

Segundo Veiga (1995, p.12-13), um projeto político-pedagógico “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”. E este deverá ser construído com a colaboração e a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Nessa perspectiva, segundo a autora, alguns princípios norteadores para a construção do projeto político-pedagógico deverão ser levados em conta: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, qualidade para todos, gestão democrática, autonomia e liberdade e valorização do magistério. Portanto, essa construção trará contribuições relevantes para todos – inclusive para as camadas menos favorecidas –, permitindo a reflexão e consolidação de uma proposta que se quer inclusiva e globalizada.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE

Perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e um pensar interdisciplinar (FAZENDA, 2005, p.14).

Neste capítulo, apresentam-se como centro do debate as contribuições de alguns autores que pesquisam o currículo, quanto à origem da palavra e a importância da sua história nas relações entre escola e sociedade.

Considerando que as recentes reformas educacionais no mundo ocidental aconteceram em defesa de um currículo integrado (LOPES, 2006) e que a atual reforma do ensino médio no Brasil aponta um currículo que integre ciência, trabalho e cultura, faz-se uma distinção entre o currículo disciplinar e fragmentado, na perspectiva chamada de currículo coleção, e o currículo integrado (BERNSTEIN, 1988).

Ressalta-se a atitude interdisciplinar como um potencial transformador de um currículo que se quer inovador e igualitário. Apontam-se ainda as concepções e princípios norteadores do ensino médio integrado enfatizando sua origem e surgimento no Brasil (SILVA, 2005; LOPES e MACEDO, 2005).

2.1 Histórico e epistemologia do currículo

Considerando que o currículo constitui o elemento principal de um projeto pedagógico e que o campo do currículo é vasto em estudos e teorizações, optou-se por realizar um recorte dessa discussão. No Brasil, os primeiros estudos datam dos anos de 1920. E, desde então, até os anos de 1980, “[...] o campo foi marcado por teorizações americanas” (LOPES, 2005, p.13).

Moreira (1990) nomeia esse movimento de “transferência educacional”, o que, para esse autor, é a inclusão de variadas tendências e linhas do pensamento curricular de um país para outro.

Somente na década de 1980, a hegemonia americana foi abalada devido à redemocratização do país e ao enfraquecimento da Guerra Fria. Dessa forma, o pensamento curricular brasileiro de vertente marxista ganha força e destaque. Assim, emergem dois

grupos nacionais: a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido, que passam a disputar a hegemonia nos discursos educacionais. A influência nos currículos não mais se fazia por processos oficiais, influenciados pelos modelos tecnicistas americanos, e sim através de trabalhos de pesquisadores brasileiros (LOPES e MACEDO, 2005).

Entretanto, muitos pesquisadores continuavam sendo influenciados por ideias tecnicistas nos seus trabalhos, conforme argumenta Moreira (1990, p. 27-28), que relata que “[...] tanto os autores americanos como os brasileiros mais estudados combinavam idéias tecnicistas com idéias progressivistas derivadas das teorias de Dewey e Kilpatrick, além de refletirem [...] a influência de Bruner e Piaget”.

Tomando o sentido genérico de currículo, pode-se entendê-lo como um projeto pedagógico e institucional que sistematicamente é orientador do fazer pedagógico e direcionador da aprendizagem dos estudantes.

A história do currículo revela as muitas relações existentes entre o conhecimento e a sociedade como um todo. O currículo não pode ser visto como algo inocente e sem intenções. Antes de tudo, ele tem de ser compreendido como o modo de conceber a educação e a maneira de proceder à produção e à distribuição do conhecimento.

De acordo com Silva (2005, p. 14), “[...] para poder mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”, e isso demanda um estudo das diferentes definições apresentadas pelos mais variados autores fundamentados nas teorias de currículo.

O currículo normalmente está relacionado ao conhecimento, aquilo que se aprende em sala de aula e aquilo que se adquire durante todas as experiências da vida. Silva (2005, p. 15) ressalta que não se deve esquecer que o “[...] conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa subjetividade”. Diante dessa relevância, o currículo deve ser estudado, discutido e pesquisado.

Atualmente, as teorias curriculares são alvo de numerosos debates entre estudiosos (PACHECO, 2005; SILVA, 2005; GOODSON, 1995) da área e estão relacionadas diretamente à questão de diferentes categorias, como poder, classe, raça, gênero etc. É a questão do poder que vai demarcar as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Segundo Silva (2005), a teoria tradicional, surgida no início do século XX, nos Estados Unidos, em contraposição aos currículos clássico e humanista que dominaram a educação secundária desde a sua implantação, pretendia-se neutra, científica e desinteressada, tendo Bobbitt como um dos principais autores. Este teórico propunha que a escola

funcionasse como uma empresa, capaz de especificar os resultados que pretendia obter. Esse modelo é voltado exclusivamente para a economia, sendo que a escola deveria ser tão eficiente quanto uma empresa econômica.

Ainda segundo Silva (2005), dentro dessa teoria, encontra-se uma visão mais progressista liderada por John Dewey, que estava mais preocupado “[...] com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (idem, p.23), dando importância ao planejamento curricular e aos interesses das crianças e dos jovens. A consolidação do modelo de Bobbitt se fortaleceu no modelo proposto por Ralph Tyler. Para este, o currículo era “[...] essencialmente uma questão técnica” (p.25), centrada em princípios de organização e desenvolvimento.

As teorias críticas evidenciam a compreensão do currículo, sendo que, conforme apontado por Silva (2005), os autores fundamentais no desenvolvimento da teoria crítica do currículo são os seguintes: Paulo Freire, 1970, com a obra *Pedagogia do Oprimido*; Louis Althusser, 1970; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Basil Bernstein, 1971; Michael Young, 1971; Samuel Bowles e Herbert Gintis, 1976; William Pinar e Madeleine Grumet, 1976; Michael Apple, 1979. Esses autores iniciaram um pensamento de cunho crítico e realizaram reflexões importantes na área educacional.

A teoria pós-crítica, como o próprio nome diz, pensa a partir das várias lutas sociais, tais como filosofia da diferença e da pedagogia da diversidade, estuda e debate questões de classe e gênero, escolhas sexuais, cultura, raça e etnia etc. Um currículo baseado na teoria pós-crítica sempre está comprometido com uma educação pública de qualidade para todos os homens, mulheres e crianças (CORAZZA, 2005).

Dessa forma pode-se perceber que em qualquer teoria que analise o currículo, seja a teoria tradicional, crítica ou pós-crítica, há sempre um mesmo fundamento que pontua as questões curriculares: produzir, dentro das escolas, saberes que se supõem necessários para um convívio em sociedade ou mesmo forjar saberes empíricos que os estudantes trazem do âmbito familiar.

Nesse sentido, a história do currículo desempenha um papel importante na elaboração e execução dos processos escolares. Segundo Goodson (1995), a história do currículo tenta explicar como as disciplinas escolares, os métodos utilizados e cursos de estudo constituíram um mecanismo para diferenciar os estudantes, além de mostrar maneiras de analisar as complexas relações entre escola e sociedade, apontando como as escolas refletem e retratam as definições da sociedade sobre um conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria da reprodução.

Por intermédio da história do currículo, pode-se entender como o termo foi sendo construído e tomou forma até obter sua legitimidade acadêmica atual.

Para Pacheco (2005), o vocábulo “currículo” foi “dicionarizado” pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso regular numa escola ou universidade. Por volta da metade do séc. XIX, o uso comum dessa palavra, significando apenas “um curso de estudos”, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado normalmente como conjunto de disciplinas e como níveis de instrução.

Pela etimologia da palavra, vê-se que currículo provém do termo latino *scurrere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, sugerindo duas ideias: uma de sequência ordenada e outra de totalidade de estudos (PACHECO, 2005; GOODSON, 1995). Nota-se que ele não é algo estático, fechado em si mesmo, e sim um processo e um caminho a seguir.

Pacheco (2005), entretanto, afirma que entender currículo é uma missão, por um lado, complexa, pois há uma grande variedade de pensamentos curriculares e, por outro lado, fácil, pois o currículo é um projeto de formação cuja construção se faz a partir de uma variedade de práticas inter-relacionadas nos contextos social, cultural e econômico.

Percebe-se, assim, que o currículo é um processo em constante reformulação e diretamente ligado às questões internas e externas do contexto escolar.

2.2 O currículo fragmentado

O conhecimento humano nasceu da vontade de investigar o desconhecido. Na história da humanidade, despontaram pessoas que tiveram a ousadia, a coragem de ir além do que estava ao alcance dos olhos. Buscaram conhecer o oculto, o proibido e o inalcançável. Diderot e D’Alembert, por exemplo, no século XVIII, ousaram ir em busca dessa totalidade do conhecimento da época e, afora as implicações políticas e epistemológicas desse projeto, criaram a enciclopédia (NOVA ENCICLOPÉDIA BARSÁ, 2001).

A enciclopédia seria o manual seguro que resumiria todas as matérias da ciência. Cada termo no seu lugar, no seu “compartimento”, explicado de modo a transmitir certezas. Entretanto, a “segurança” dos saberes remeteu o homem à estagnação e ao empobrecimento intelectual, capazes de o cegar.

Já, o fordismo deixou a herança da especialização. O contexto histórico vivido entre 1910 e 1970 e iniciado nos Estados Unidos caracterizou-se pela divisão do trabalho, pela

fragmentação do conhecimento, ou seja, pela separação entre o trabalho manual e o intelectual, pela predominância das especializações (TORRES SANTOMÉ, 1994).

Através de uma esteira, Henry Ford, empresário do ramo automobilístico, segmentava as operações de fabricação de automóveis. Os operários quase não precisavam sair de seus lugares, era só acompanhar o ritmo e a cadência da esteira. Essas tarefas eram repetitivas e fáceis de aprender e sua execução não exigia esforços intelectuais; apenas poucas pessoas especializadas conseguiam entender o processo como um todo. Com isso, o ser humano aos poucos perde sua autonomia e submete-se às ordens e vontades de uma máquina e de um patrão (KUENZER, 1999).

Essa filosofia implantada pelo fordismo/taylorismo desapropria os trabalhadores de seus conhecimentos, habilidades e criatividade, impedindo-os de participar das tomadas de decisão e transformando-os em uma massa de manobra, obedecendo às ordens dos patrões. Segundo Torres Santomé,

[...] as filosofias tayloristas e fordistas conseguiram reforçar os sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, nos quais os máximos poder e prestígio encontram-se no ápice e, à medida que descemos, aparece um maior contingente de pessoas sem possibilidade de iniciativa e de apresentar propostas. Estas estratégias destinam-se também a privar a classe trabalhadora de sua capacidade de decisão sobre o próprio processo de trabalho, sobre o produto, as condições e o ambiente de trabalho (TORRES SANTOMÉ, 1994, p. 12).

Além disso, essa divisão do trabalho no interior das fábricas fragmenta e deprecia os conhecimentos, tornando o trabalhador um refém de seus patrões, pois podem ser demitidos sempre que não forem interessantes para a empresa, facilitando o controle e a dominação capitalista.

Para Torres Santomé, “[...] este processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais” (1994, p. 12).

Nos sistemas educacionais, são reproduzidos sistemas similares ao fordismo e ao taylorismo quando alunos e professores não possuem voz ativa nesse processo, sendo-lhes negada a participação nas discussões e reflexões a respeito dos rumos da educação.

Segundo Kuenzer (1999), além de priorizar os modos de fazer e o disciplinamento, a pedagogia taylorista-fordista não conseguiu estabelecer uma relação entre o trabalhador e o conhecimento da formação, integrando conteúdo e método em condições de este se apropriar das práticas sociais e produtivas.

Em relação às propostas curriculares nas escolas, elas foram marcadas por uma concepção positivista da ciência, ou seja, “[...] cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se autonomiza, quer das demais quer das relações sociais e produtivas concretas” (KUENZER, 1999, p. 127).

Essa proposta pedagógica em que os conhecimentos eram rigidamente ensinados de forma linear, fragmentada e organizados em sequências rígidas foi, ao longo dos anos, orgânico às demandas do setor produtivo. Dar uma formação ao jovem e ao adulto nesses moldes seria uma maneira de discipliná-los para a vida social e produtiva.

Depois da Segunda Grande Guerra, sob as inspirações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), reconheceu-se amplamente a urgência da qualificação das massas, incluindo trabalhadores. Estabeleceu-se um consenso aparente que logo viria a ser reforçado, a partir dos anos de 1950, pela teoria do capital humano, segundo a qual todo investimento educacional é um investimento no desenvolvimento econômico do indivíduo e da sociedade. Os esforços levados a cabo, entretanto, de modo geral, reforçaram as dicotomias entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática (TORRES SANTOMÉ, 1994).

Diante dessa nova ordem econômica, Taichi Ohno, engenheiro chefe da empresa Toyota, concebe uma nova forma de gestão e produção em que, ao contrário do fordismo, o trabalho passa a ser realizado em equipe, rompendo com o caráter fragmentado de antes. Os trabalhadores passam a operar simultaneamente em várias máquinas. Para Antunes (2007), o toyotismo é uma forma de superação da crise do fordismo dos anos de 1970, ou seja,

Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés de uma linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a satisfação da equipe que está na sequência da sua linha (ANTUNES, 2007, p. 36).

Assim, à busca pela especialidade somou-se a exigência da polivalência. O bom trabalhador, o que interessa à empresa é o que tem profundo conhecimento da matéria circunscrita a seu cargo, mas não se limita a isso, pelo contrário, é capaz de articular-se em um amplo leque de atribuições para as quais poderá ser solicitado.

Para Kuenzer (1999), essa nova ordem refere-se a um novo tipo de trabalhador que tenha capacidade intelectual de atuar em todos os setores da economia e se adapte à produção flexível.

Da mesma forma, a educação desse trabalhador deverá acompanhar esse avanço e ser concebida como o resultado de várias relações entre os atores do processo pedagógico.

Segundo Torres Santomé (1998), da mesma maneira que se exalta a figura do trabalhador na filosofia toyotista, na educação também a figura da classe docente é decisiva, pois, sem sua cooperação, nenhuma inovação será bem-sucedida.

Nesse contexto, coloca-se a necessidade de um outro tipo de formação interdisciplinar do cidadão, a qual é defendida, à primeira vista, por todos os setores sociais, desde universidades até empresas e sindicatos. Apesar das novas demandas do sistema produtivo, é preciso considerar que tanto o taylorismo/fordismo quanto o toyotismo são vertentes produtivas que podem variar no tempo e no espaço, assumindo diferentes contornos e formas de aplicabilidade.

A interdisciplinaridade é uma opção de organização curricular capaz de resolver a fragmentação do ensino que, por tantos anos, tem sido a causa da hierarquização das disciplinas escolares. Para Santos (2006, p. 139), ela aparece como:

[...] um desafio a ser alcançado, se apresenta como uma opção capaz de favorecer a integração curricular, uma vez que estimula a reorganização das áreas do conhecimento, a seleção e a organização de conteúdos curriculares e a definição de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras.

Assim, acredita-se que, mediante a participação de professores, gestores e estudantes, pode-se implantar a integração curricular capaz de romper as linhas de demarcação tradicionais que separavam a formação científica e tecnológica. Entretanto, é preciso considerar que, sem esses atores, o processo não se materializa no interior das instituições educativas, mas que eles, na condição de protagonistas, não são os únicos responsáveis por essa desejada integração.

2.3 Disciplina e disciplinarização

Antes de discutir o valor da interdisciplinaridade, buscou-se entender o conceito de disciplina. Torres Santomé (1998, p. 55) define disciplina como “[...] uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”. Para que um determinado campo do conhecimento se constitua em disciplina, ele precisa caracterizar-se por elementos próprios da ciência, tais como métodos, objeto de estudo, marcos conceituais e vocabulário específico.

Para Bernstein (1996, p. 218), “[...] uma disciplina é um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição e privilégios”.

Percebe-se que a disciplina é tomada por esses autores como um conjunto de conhecimentos que mantêm uma especificidade, mas não conseguem abranger uma totalidade, levando à atomização do conhecimento.

Entendidas dessa forma, isto é, como sistematização do conhecimento, as disciplinas não devem ser vistas como um mal em si mesmas. São, na verdade, necessárias à produção dos saberes escolares, uma vez que possibilitam tal sistematização. O que não se deve esquecer é que “[...] cada disciplina nos oferece uma imagem *particular* da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objeto” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 55, grifo nosso).

Dessa forma, o problema não está nas disciplinas. Torres Santomé, por exemplo, diz que não se pode “[...] esquecer que, para que haja interdisciplinaridade é preciso que haja disciplinas” (ibidem, p. 61). O problema consiste na disciplinarização, ou seja, no isolamento entre os vários campos do saber humano e na conseqüente hierarquização entre eles, prática que, por toda a história da escolarização moderna, informou a concepção de currículo.

Há quase um consenso mundial de que a organização dos currículos em áreas disciplinares distintas é uma prática comum, além disso, o conhecimento escolar se baseia em torno das disciplinas do conhecimento. Mas nenhum conhecimento por si só é capaz de responder a um determinado fenômeno. Precisa haver um diálogo entre as disciplinas de forma que haja a compreensão da totalidade.

Sobre esse currículo disciplinar (organizado em torno de disciplinas), Bernstein afirma que ele funciona como uma propriedade privada, com sua própria estrutura de poder, em que “[...] as disciplinas ou matérias singulares são, em geral, narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmas” (BERNSTEIN, 1996, p. 219).

Esse seria um dos motivos pelos quais é tão difícil superar o currículo disciplinar: na prática, trabalhar com disciplinas separadamente, no seu próprio “território de trabalho” é bem mais cômodo do que entrar no terreno das idéias dos outros, ou seja, “a disciplinarização existente nos currículos escolares engessa a organização do trabalho na escola e impede uma prática docente transformadora [...]” (SANTOS, 2006, p. 148).

Criticando o currículo baseado em disciplinas isoladas, Torres Santomé (1998) enumera alguns argumentos bastante profícuos:

1. Os interesses dos alunos não recebem atenção suficiente, nem são tais interesses motivados.
2. Não se considera a experiência prévia dos estudantes, os seus níveis de compreensão, percepção e ritmos de aprendizagem.
3. Ignora-se o contexto sócio-cultural e ambiental, usando-se como principal recurso educativo, o livro texto.
4. A fragmentação curricular dificulta ou não estimula as perguntas fundamentais.
5. A relação entre alunos e professores é afetada quando se separa artificialmente a realidade em disciplinas.
6. Surgem dificuldades de aprendizagem provenientes da mudança de atenção de uma matéria para outra.
7. Esse tipo de organização curricular costuma impedir que se trabalhem temas ligados aos problemas práticos e interdisciplinares como educação sexual, saúde e drogas.
8. Os estudantes não percebem a relação entre as diferentes disciplinas.
9. O currículo disciplinar causa uma organização inflexível do tempo, do espaço e dos recursos humanos, impossibilitando ou dificultando a realização de atividades educativas “extracurriculares”.
10. O currículo disciplinar não dá condições aos discentes de se tornarem autônomos para estudar e pesquisar e, ainda, não estimula a crítica e a curiosidade intelectual.
11. Professores e professoras que se guiam por livros texto convertem-se em “organizadores organizados”, carentes de autonomia, sem poder de decisão e sem controle, em vez de atuarem como professores pesquisadores (TORRES SANTOMÉ , 1998).

Com base na obra de Bernstein, Moreira (1990, p. 215) explica que “[...] o currículo formado por conteúdos isolados causa danos aos alunos que não passam dos primeiros estágios da educação escolar, bem como é visto por eles como totalmente desprovido de significado”. Dessa forma, os estudantes são ensinados a ver o mundo de forma fragmentada e sem intercomunicação entre os fenômenos que ocorrem.

As disciplinas, ou a disciplinaridade, conduzem, portanto, de acordo com Santos (2006, p. 142),

[...] a um modo de apropriar-se do mundo marcado pela fragmentação, atomização, descontextualização, linearidade, sobreposição e dicotomização entre elas e no interior de cada uma delas. Elas distanciam, ainda, o sujeito

do seu objeto de estudo, impedindo que se admita a necessária problematização entre subjetividade e objetividade.

Dessa forma, pretende-se, em oposição a um currículo disciplinar, hierarquizado e descontextualizado, um currículo que consiga relacionar os campos disciplinares, dando um sentido de totalidade aos conteúdos e práticas escolares. Para tanto, o currículo integrado e interdisciplinar se apresenta como uma solução para esse problema.

2.4 Interdisciplinaridade como princípio articulador do currículo integrado

Devido a um questionamento nas universidades e nas escolas em geral em torno da articulação das disciplinas, desencadeou-se um movimento que conquistou relevância nos anos de 1960, na Europa, principalmente na Itália e França. As reivindicações eram em torno de um ensino e pesquisa que resolvesse o dilema da fragmentação escolar e da descontextualização dos conhecimentos. Os currículos hierarquizados que separam o saber em compartimentos, privilegiando a especialização são questionados e debatidos (SANTOS, 2006, p. 143).

Desde então, a interdisciplinaridade é buscada como uma solução para a fragmentação das disciplinas e das informações transmitidas nas escolas. “Uma nova atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria” (ALVES, 2008, p.100).

Dessa forma, percebe-se que a interdisciplinaridade contraria a ideia do currículo fragmentado e do regime de especialização curricular, que permite a separação das disciplinas e em que cada um fica abrigado no seu devido compartimento sem as interferências dos “vizinhos”.

No Brasil, nas últimas décadas, interdisciplinaridade tem sido um conceito central no desenvolvimento de propostas de educação integrada. Como esta se contrapõe à fragmentação curricular, a interdisciplinaridade se torna a principal ferramenta na superação de dicotomias, isolamento e hierarquização de disciplinas (FAZENDA, 2003).

Para a mesma autora, “[...] hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto”. Para uma integração disciplinar, é necessário ousadia e vontade de mudança sem as quais se continua na estagnação do ensino. Os atores

envolvidos precisam ter a humildade de entender que estão atrelados, formando uma rede de significados e que a contribuição do outro é de extrema importância (FAZENDA, 2003, p.50).

Antes de tudo, por conseguinte, a interdisciplinaridade implica mudanças na visão de mundo do educador, incluindo opções epistemológicas e sociais. Não é possível trabalhar de modo interdisciplinar e manter, ao mesmo tempo, concepções arcaicas sobre a natureza do conhecimento e das relações professor-aluno (Idem).

Nesse sentido, vale destacar a contribuição de José (2008, p.94):

Quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa, então, a não ser vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um momento de constante reflexão, criação – ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita – ou não – uma ação, um projeto interdisciplinar.

Portanto, a adoção da interdisciplinaridade na prática escolar não significa o abandono das disciplinas, a superação ou diminuição do seu poder na organização do conhecimento escolar ou ainda, muito menos, que o professor precisa dotar-se de conhecimentos profundos de todas as outras matérias, ou mesmo que irá tratar sua aula com superficialidade. O que se requer é uma “atitude interdisciplinar” (FAZENDA, 2005), uma tomada de posição frente aos projetos educativos, de forma que se consiga formar uma equipe pluridisciplinar de professores e estudantes que trabalhem de maneira realmente integrada.

2.5 O currículo integrado e seu potencial transformador

Com a possibilidade da integração dos currículos geral e técnico instituída pelo Decreto n. 5.154/04, aparece a dificuldade de implementá-lo nas instituições de ensino profissional. Essa é uma tarefa difícil e requer um projeto bem estruturado e trabalhado coletivamente. Dessa forma, faz-se necessário refletir a respeito das ideias de autores que estudam a temática de currículo integrado. Pretendeu-se discutir ainda as vantagens de adotar esse tipo de currículo no ensino e a urgência de essa proposta ser construída como uma real possibilidade de integração curricular.

Nesse sentido, sustenta-se a ideia de Sotero (2005, p.128) em que a integração curricular tem a função de “[...] superar a divisão, revisar falsas polarizações e oposições como propostas de ações didáticas integradas é desafio inserido no âmbito dos processos pedagógicos, da organização dos conteúdos, das instituições escolares, da ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores”. Em termos específicos, pode-se afirmar, de acordo com a observação de Sotero, que a execução de um currículo integrado demandaria práticas inter-relacionadas, experiências variadas dando acesso a novas descobertas.

Para Torres Santomé (1998 p. 112), o currículo integrado apresenta uma vantagem na própria definição:

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinariedade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas (Ibidem).

Um currículo dessa natureza busca a integração entre conhecimento e experiência facilitando, assim, uma compreensão reflexiva e crítica da realidade, além de ressaltar, ao lado dos conteúdos culturais, os domínios de acesso aos conhecimentos, possibilitando uma aprendizagem pautada na transformação destes (LIBÂNEO, 2001a).

Este debate demanda a retomada da obra referencial de Bernstein, que (1988) faz uma apropriada distinção entre dois tipos de estrutura curricular: o currículo tipo *coleção*, em que as áreas e os campos de conhecimento são fortemente isolados, não há intercomunicação entre as disciplinas, característica comum dos tradicionais currículos escolares, e o currículo *integrado*, no qual, segundo o autor, não se percebem as distinções entre as áreas de conhecimento por serem menos marcadas e menos nítidas, ou seja, há um diálogo entre as disciplinas de forma que sejam interpenetrados os conhecimentos. Optar pelo segundo tipo é uma atitude que se justifica por várias razões, mas, sobretudo, por determinações éticas e políticas.

Conforme argumenta Lopes (2006, p. 142), “[...] não é de hoje que o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo”. Esse argumento, para a autora, fundamenta-se nos princípios de correlação e centros de concentração herbatianos, do final do século XIX, e na proposta de currículo por projetos de Kilpatrick, publicada em 1918.

Segundo a autora, ao contrário, esse é um discurso que vem sendo construído de diferentes formas ao longo do tempo.

Tomando por base essas afirmações, levanta-se a questão da natureza e necessidade do currículo integrado, admitindo de antemão que se acredita ser ele a melhor forma de organizar os objetivos, meios e sujeitos da aprendizagem quando se tem em vista a formação plena do cidadão por meio da prática docente interdisciplinar.

Bernstein (1988, p. 79) enfatiza algumas condições de um currículo integrado:

- (1) Deve haver algo de consenso com respeito à ideia integradora em si, para que esta funcione.
- (2) A ideia deve ser explícita.
- (3) A natureza da vinculação entre a ideia e os diversos conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente.
- (4) Há de se estabelecer um consenso entre alunos e professores para desenvolver um controle sensível para a tarefa global.
- (5) É de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro.²

O currículo integrado e a interdisciplinaridade, além de promoverem a interação entre as disciplinas, podem ajudar estudantes e professores a desenvolverem atitudes críticas e práticas sociais contextualizadas.

A escola tem uma importante tarefa nesse processo de mudança social, pois o seu desafio é promover junto aos estudantes uma transformação de informações em conhecimentos contextualizados de forma crítica e integrada. Para isso, terá que promover uma proposta de integração curricular.

Nesse sentido, baseando-se em Torres Santomé (1998, p. 121-123), pode-se afirmar que a construção de um currículo integrado, com disciplinas inter-relacionadas tem como princípios:

- (1) Dar uma significância aos conteúdos abordados;
- (2) Abordar os conteúdos culturais relevantes vinculados a questões reais e práticas do cotidiano dos alunos, os quais se encontram nas “fronteiras” das disciplinas;
- (3) Colaborar com a construção do pensamento interdisciplinar e global, levando o educando a pensar interdisciplinarmente e ser capaz de considerar todas as perspectivas e pontos de vista possíveis de cada situação;
- (4) Favorecer a visibilidade dos valores, ideologias presentes nas questões éticas e culturais;
- (5) Estimular professores e professoras a participarem de maneira prazerosa se envolvendo nos problemas e nas tomadas de decisão;

² Essa é uma tradução livre da autora.

(6) Uma educação baseada na interdisciplinaridade permite que alunos se adaptem às novas situações, considerando que o mundo do trabalho passa por uma transformação.

(7) Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos através de questões reais e práticas.

Percebe-se que um currículo integrado se apresenta diante da realidade global como possibilidade para a solução da fragmentação do conhecimento que tanto situa os homens como desiguais na relação entre saber e poder.

Construir, portanto, um currículo integrado para a escola atual requer uma postura de luta em torno das questões que relacionam saber e poder presentes nos currículos escolares, que no Brasil têm se apresentado como modo de promover as desigualdades e as exclusões. Para o enfrentamento desse desafio, é urgente a construção de currículos pautados numa perspectiva humanista e emancipatória.

2.6 Ensino médio integrado: concepções e princípios

A formação integrada deverá ter uma diferenciação do ensino médio, sendo, para isso, necessária uma identidade própria a fim de definir que tipo de sujeito se deseja formar. Para tanto, é necessária uma reflexão sobre qual o sentido do ensino médio integrado. No documento base da educação profissional de nível técnico, observa-se que “[...] ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida do processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (BRASIL, 2007, p. 40).

O trabalho é um dos problemas mais urgentes enfrentados pelos jovens e adultos nos dias atuais. A crise do emprego e do trabalho formal desestruturou, principalmente, a classe popular, tornando-a vítima do sistema capitalista. A ciência faz parte da constituição do saber escolar, pois a apropriação dos saberes científicos é relevante para a formação crítica do cidadão. De acordo com Ramos (2005, p. 169), “[...] a cultura tem um grau de relevância equivalente à ciência no currículo escolar”. Ela deverá ser entendida como “[...] a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”. Esta deverá fazer parte do cotidiano escolar podendo ser um importante meio de interação entre professores e alunos.

O que se quer resgatar com a proposta do ensino médio integrado é o direito do cidadão de ter uma formação científica e tecnológica capaz de dirimir as dívidas de uma

educação dual e fragmentada e aquela deverá vir acompanhada de um compromisso por parte do Estado e da sociedade.

Diante dessa perspectiva, a educação profissional tem sido alvo de debates e estudos de pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos, que têm se ocupado em defender a formação de um novo ser humano capaz de atuar tanto profissionalmente como crítica e socialmente sobre sua realidade.

Nesse sentido, Frigotto (2005) sinaliza com a perspectiva de transformação da educação básica numa formação integrada capaz de ser “[...] unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e da democracia efetivas” (p. 74), dando condições ao cidadão de superar a histórica dualidade do ensino que, por décadas, segregou a formação dos indivíduos.

Essa ideia também é defendida por Ciavatta (2005),

[...] a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O objetivo principal do ensino médio integrado não é apenas formar técnicos prontos a enfrentar o mercado de trabalho, mas pessoas que saibam atuar como cidadãos plenos. Um ensino médio profissional tem uma responsabilidade além de social, econômica e política no sentido de transformação de realidades marcadas pela falta de oportunidades, as quais foram negadas a tantos jovens e adultos.

A palavra *integrar*, segundo Ciavatta (2005, p. 84), tem um “[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”, ou seja, em um projeto curricular, busca-se a integração por meio da formação geral que deverá ser parte inseparável da educação profissional, contemplando todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho.

Segundo Ciavatta (2005), as expressões “formação integrada”, “formação politécnica” e “educação tecnológica” poderão responder às necessidades do mundo do trabalho através da estreita relação entre ciência e tecnologia.

Para Saviani (2007, p. 161), o parâmetro que deve nortear uma organização do ensino médio deve ser o de “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas

diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. O que se quer não é a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Segundo o autor, politecnia significa “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (p. 161). Assim, a educação de nível médio deve se concentrar em modalidades que dêem base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Nesse sentido, cabe ao ensino médio integrado esta difícil função: quebrar os antigos modelos de uma educação, de um lado, tecnicista e voltada para a formação de trabalhadores para atender o mercado capitalista e, de outro, uma formação científica e com uma única função: preparar jovens para o ingresso nas universidades por meio de um projeto curricular emancipador, capaz de propiciar aos indivíduos uma socialização crítica dos conhecimentos.

Segundo Sotero (2005), o ensino médio integrado permite ainda a possibilidade de uma gestão integrada por requerer:

“[...] a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e profissional; a discussão e elaboração coletiva; o uso de estratégias integradoras, tanto no processo de ensino-aprendizagem como na estruturação curricular; a utilização de mecanismos que integrem a visão dos alunos, os diversos saberes e o contexto sócio-produtivo às possibilidades de inserção social e laboral” (p.128).

Assim, uma formação integrada e completa poderá ser a resposta de uma educação politécnica, mediante a qual o ser humano poderá dominar as várias técnicas e terá como resultado final uma educação tecnológica que garanta ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de participar do mundo como cidadão pleno, de forma reflexiva e crítica.

CAPÍTULO III

CURRÍCULO INTEGRADO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Neste capítulo, destacam-se os aspectos que caracterizam a prática pedagógica do professor e a sua relação com os estudantes em uma perspectiva de um currículo do ensino médio integrado. Esse desafio de integração curricular demanda do profissional de ensino uma nova postura de trabalho e exige uma renovação e inovação do processo de ensino-aprendizagem comprometida com a articulação do saber e do fazer, tomando como base uma formação crítica e a busca da identidade dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Os gestores e professores, durante sua vida profissional, têm um papel importante no processo de implementação das políticas educacionais seja se adequando seja mesmo trazendo novos olhares e formatos para o que foi prescrito.

Diante do desafio de atender a uma formação duplamente caracterizada, ou seja, fornecer educação profissional e educação básica aos educandos, como é o caso da modalidade EMI, esse profissional terá dúvidas e inseguranças em relação ao seu fazer profissional, caso não seja um partícipe desse projeto pedagógico. De um lado, a responsabilidade de um ensino acadêmico tido como a porta de acesso ao ensino superior e, de outro, a formação tecnicista comprometida com a lógica político-econômica do mundo do trabalho.

Portanto, importa, primeiramente, descrever, à luz dos autores Gimeno Sacristán (2000) e Pacheco (2005), a relação entre um currículo prescrito e aquele praticado pelo professor.

A seguir, procurou-se resgatar a origem da profissionalização docente, como são concebidos os seus saberes e as novas formulações do seu trabalho em face das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990, tendo como fundamentação teórica autores como Gimeno Sacristán (2000), Libâneo (2001a; 2001b), Tardif (2002), Machado (2005) e Fazenda (1994; 1998).

3.1 O desenvolvimento do currículo no ensino médio integrado

Definir um currículo escolar e desenvolvê-lo é um ato que decorre de inúmeros fatores e de várias tomadas de decisões por parte dos diferentes sujeitos implicados nesse processo pedagógico, que, em princípio, precisam saber qual política curricular será adotada. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 109), “a política curricular é tida como toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo, a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular”. Assim, é estabelecida uma proposta pelas Secretarias de Educação e cabe às escolas redefini-la e adequá-la às realidades de cada uma.

Da mesma forma, exemplificando, o Decreto n. 5.154/04 instituiu o currículo integrado e as escolas de ensino profissional tiveram de se ajustar às prescrições estabelecidas.

Essas políticas curriculares determinam o campo de atuação dos diferentes agentes modeladores do currículo que são os gestores, os professores, os estudantes, os pais e outros atores da comunidade educativa. Para o mesmo autor, em muitos casos, essa política curricular está longe de ser uma proposição clara e coerente e pode se perder em uma série de regras desconectadas entre si.

Dessa forma, as instituições de ensino, diante de uma nova e desafiadora proposta, buscam implementar práticas movidas de significado e efetividade educacional. Para tanto, os resultados e modos de organizar a implantação dependem da participação e capacidade de articulação dos sujeitos envolvidos no processo, bem como das condições técnicas e materiais disponíveis.

O primeiro desafio que surge é, em face de uma política curricular que supõe a definição de aprendizagens comuns a todos os estudantes, pretendendo ser homogênea para todas as escolas, a identificação das especificidades de cada instituição no desenvolvimento de uma prática curricular com resultados concretos.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a regulação administrativa do currículo tenta exercer duas funções básicas e contraditórias: a de prescrever os mínimos e orientar o processo de ensino-aprendizagem. A mistura leva a uma política contraditória e ineficaz no exercício real de cada uma dessas funções. Nem se controlam os mínimos na prática, nem se orienta o processo pedagógico ou se forma realmente o professorado através dessa tática de intervenção.

Essa crítica feita pelo autor pode ser exemplificada na implementação do EMI nas instituições de ensino. Foram determinadas as diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino profissional e coube às escolas a árdua tarefa de entendê-las e adaptá-las à sua realidade administrativa e social.

Assim, pode-se entender o desenvolvimento do currículo iniciado pela proposta oficial, prescrita e sancionada pelo governo e adotada pela administração escolar. A seguir, esse currículo é apresentado aos professores seja pela administração escolar seja pelos mediadores curriculares – livros texto, por exemplo. Outro passo é o currículo programado em grupo de professores, de coordenadores, de pedagogos ou mesmo individualmente. E, por último, vem o currículo realizado, o currículo real. Segundo Pacheco (2005, p. 52), “trata-se do currículo que acontece na prática diária da escola e que se compara com o currículo oficial: com o currículo oficial indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospectos, etc., e currículo real denota o que se faz na prática”.

Porém, os gestores com a função de implantar e organizar as práticas de composição de um currículo integrado deverão considerar alguns fatores essenciais para que haja uma consonância entre o instituído e o executado.

O primeiro deles, de acordo com Machado (2006, p. 42), é um apelo aos educadores de ensino médio e ensino técnico de nível médio “[...] que se debrucem na tarefa primordial de identificar e de questionar a suposta boa-fé de certos conceitos e práticas que se estruturam a partir de contraposições fixas”. Essa recomendação diz respeito ao trabalho crítico do educador, que, por meio do conhecimento dos objetivos e finalidades da escola, poderá questionar esse currículo e traduzi-lo numa prática efetivamente relevante.

Um segundo fator, de acordo com a mesma autora, é o entendimento consensual entre os educadores “[...] sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizados” (2006, p. 44). Dessa forma, da atuação docente será exigida uma mudança de postura pedagógica que deverá estar ligada organicamente com os diferentes atores educacionais e comprometida com o rompimento de um modelo cultural tradicional, arraigado com práticas de ensino fragmentadas e sem significação para os estudantes.

A oportunidade de troca com seus pares é o terceiro fator apontado por Machado (2006), ou seja, atuar em um currículo integrado é uma “[...] oportunidade de superar tendências excessivamente acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que frequentemente se notam nesse campo educacional” (p. 46). Para os

professores de ensino médio e ensino técnico, é uma chance de enfrentar a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento tecnicista em busca da relação entre a teoria e a prática.

Outro fator de destaque nesse processo é a capacidade de contextualização sócio-cultural do processo de ensino-aprendizagem. Para Machado (2006), “[...] a capacidade de contextualizar constitui uma das condições de êxito no desenvolvimento das capacidades de compreender, relacionar, utilizar e praticar alguma mediação teórica ou técnica na implementação de qualquer atividade humana” (p. 52). Uma prática pedagógica contextualizada poderá promover uma aprendizagem capaz de transformar o estudante em sujeito de seu próprio processo de formação.

A contextualização foi contemplada também nos princípios norteadores da educação profissional de nível técnico da Resolução CNE/CEB n. 04/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, No artigo 3º, item IV, recomenda que aquela ocorra no próprio processo de aprendizagem, aproveitando, assim, as relações entre conteúdos e contexto em que estão inseridos para dar significação ao que foi aprendido (BRASIL, 2005).

Uma postura investigativa do educador é um outro fator apontado por Machado como essencial à prática de um currículo integrado. Para a autora, é necessário que o “[...] processo educacional se transforme em um processo investigativo, o qual inclui planejamento, a colocação em prática de processos pedagógicos ordenados, lógicos e coerentes e a avaliação contínua” (p. 58). Para tanto, são necessárias práticas sistematizadas e avaliadas ao longo do processo, a fim de que sejam ampliados os horizontes dos estudantes de forma que haja compreensão da relação entre os princípios científicos e teóricos.

Enfim, conforme recomenda Kuenzer (2005), para que os jovens consigam desenvolver os conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, é necessário um projeto político-pedagógico capaz de estabelecer um “[...] desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade”(idem, p. 58).

Assim, o desenvolvimento curricular é uma construção ampla de intenções e práticas que envolvem tanto o que está prescrito nos documentos oficiais, como a prática educacional, a sala de aula, a contextualização, a pesquisa e tudo aquilo que, mesmo de forma oculta, modela o modo de conceber o conhecimento dos professores e conseqüentemente dos

estudantes, cabendo às instituições buscar, em sua prática, a integração entre o ensino e a pesquisa para entender e superar as questões vivenciadas no meio escolar.

Para Pacheco (2005), o desenvolvimento de um currículo não é algo rápido e imposto, mas construído de modo complexo e processual, em uma dinâmica de ações, valores e concepções que implicam um conjunto de profissionais tomando decisões e discutindo possibilidades, de acordo com as especificidades de cada localidade e objetivos a alcançar.

Desse modo, é necessária a consciência da importância dos atores envolvidos nas práticas escolares durante todo o desenvolvimento curricular como protagonistas de um processo de ensino-aprendizagem contínuo.

3.2 O professor e sua participação no desenvolvimento curricular

É de suma importância o entendimento da ativa participação do docente na execução do processo de desenvolvimento curricular. A natureza multifacetada de sua prática educativa o leva a criar novas formas de apropriação do seu trabalho. Não se concebe mais uma prática alienada, requerendo-se, nos dias atuais, que papéis sejam assumidos conscientemente por aqueles que pensam sobre a educação escolarizada, fazem-na e dela participam.

Entretanto, a prática pedagógica está diretamente relacionada com as necessidades e problemas das instituições em que se constitui, sendo essa uma das razões que justificam estudos e pesquisas, bem como levantamentos que colaborem para o aprimoramento profissional coletivo. Nesse sentido, o professor deve ser aquele que participa ativamente do processo de mudança, não mero executor de projetos implantados sem a participação e o comprometimento dele.

Em um processo educativo, o currículo, conceituado por Machado (2007, p. 63) como “[...] uma prática socialmente construída e historicamente formada” que “envolve o conjunto de experiências planejadas proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem”, não deve ser algo estático e ligado a conhecimentos que se devem transmitir, antes precisa envolver [...] “práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação de educadores”.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo é um objeto de modelação do trabalho docente e, ao mesmo tempo, é apropriado pelo educador como objeto de sua prática, estabelecendo-se, assim, uma relação de influência mútua, ou seja, o professor exerce sua influência na execução de um projeto curricular e é modificado por ele à medida que busca e compreende o processo. O currículo não é simplesmente imposto por instâncias superiores.

Cada professor reconstrói o currículo ao colocá-lo em prática, enquanto ele mesmo, como profissional e como pessoa, é reconstruído pela proposta curricular praticada.

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Dessa forma, pode-se perceber que o currículo é algo dinâmico e não pode estar preocupado apenas com a transmissão de conhecimentos tácitos, e sim com uma prática de múltiplas interações entre professores e educandos. Na execução de práticas pedagógicas, é necessário, porém, que sejam consideradas as condições para o êxito ou o fracasso dessas práticas, sendo uma das principais a formação do docente e os saberes que ele adquire em sua experiência profissional e cotidiana.

3.3 O currículo integrado, os saberes docentes e a formação profissional

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e da experiência, o que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua própria prática.

Munido de tais saberes, o professor assume o papel de mediador da construção de conhecimentos. Para Gimeno Sacristán (2000), essa ideia de mediação equivale a conceber o professor como um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos distribuídos e distribuidor dos códigos que estruturam esse conteúdo. No entanto, (PACHECO, 2005, p. 47) afirma que “[...] o currículo é uma prática que consiste numa tarefa que compete a muitos profissionais. O mais exposto, e por isso mesmo o que aparece como maior responsável é o professor. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar”.

Diante de um projeto curricular imposto por órgãos de fora das instituições escolares, como foi o caso do currículo integrado no Brasil, aos gestores e aos professores cabe a tarefa de interpretá-lo, mas, sobretudo, de questioná-lo para, a partir daí, propor a construção de práticas pedagógicas que operem a mediação deste para os estudantes de acordo com a realidade das instituições que em atuam.

Gimeno Sacristán (2000), nesse sentido, vislumbra os docentes como o contrapeso dessa imposição, que, por meio de suas práticas, podem modelar o currículo e usá-lo como instrumento contra-hegemônico. Todavia, o professor precisa perceber sua profissão não como algo pessoal e sujeito às regras das estruturas escolares de forma incontestável, mas sim como uma profissão que tem o poder de reagir e ressignificar a realidade.

Enfim, o professor deve ter um amplo conhecimento do contexto pedagógico no qual está inserido, para poder se apoiar numa prática significativa que tenha um resultado satisfatório no bom desempenho da sua profissão. No entanto, é fundamental ressaltar que o conhecimento do currículo e dos programas é um dos saberes em destaque para a estruturação das práticas pedagógicas. Gimeno Sacristán (2000) considera que o posicionamento do professor frente ao conhecimento se reflete em seus modos de desenvolver o currículo, ou seja, os professores articulam seus saberes e os modificam por meio de apropriações e introjeções que estão ligadas às suas experiências e às relações que vão estabelecendo com o conhecimento.

Dessa forma, para desenvolver um currículo integrado, os docentes precisam operar seus saberes de maneira articulada, de modo interdisciplinar. Os educadores necessitam construir práticas de reflexão crítica para que consigam romper com a dualidade entre teoria e prática, entre saber e fazer.

Além disso, não existe um manual de regras fechadas que determinem quais procedimentos ele deve tomar, tendo em vista que imprevistos e situações singulares sempre aparecerão, exigindo decisões que demandem reflexão, exigindo do professor um conhecimento que considere as teorias acadêmicas, mas que não fique restrito a elas, ou seja, de acordo com Alarcão (2001, p. 104):

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, cada instante, se situa sem perder de vista os objectivos traçados. É um saber agir em cada situação.

Libâneo (2001b) recomenda que esses saberes não fiquem reduzidos às habilidades e destrezas técnicas, pois devem ser conectados aos fazeres docentes também. O educador, assim, não será apenas um aplicador de conhecimentos e de princípios pedagógicos.

Diante desse contexto, pode-se concluir que os professores têm uma dupla tarefa: uma é dominar os aportes teóricos próprios para a sua profissão e a outra é estar atentos para rever

suas práticas, conceber novas formas de ensino, criar novas estratégias e novos procedimentos para uma prática reflexiva afinada com o seu compromisso de transformar conhecimentos cognitivos em experiências reais e inovadoras.

Para tanto, o trabalho em equipe é de suma importância, uma vez que o professor sempre atua em conjunto com outras pessoas, principalmente com os seus alunos, formando uma “rede de interações”. Tardif avalia que essa interação exige dos professores saberes que vão além daqueles relevantes para ensinar um determinado conteúdo, que são os saberes experienciais que “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (2002, p. 50).

Para o autor, os saberes experienciais possuem três objetos que constituem a prática docente e só se revelam através dela:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (idem, p. 50).

Desse modo, pode-se afirmar que os saberes docentes são adquiridos através da formação universitária, da formação continuada, da prática de sala de aula, das interações com outros profissionais e com os estudantes, enfim, são saberes adquiridos das mais diversas formas que vão influenciar tanto a maneira de ensinar como a de aprender do docente e do educando respectivamente.

Libâneo (2001a) ressalta que os saberes docentes são resultados de um processo de formação ininterrupto, pois ensinar é aprender constantemente na medida em que educar pressupõe sempre lidar com desafios e mudanças contínuas.

Tardif (2002) apresenta, no quadro abaixo, os saberes docentes, considerando o pluralismo do saber profissional e a forma como são adquiridos e transformados:

Quadro 02: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, Maurice. Saberes docentes & formação profissional, 2002, p. 63.

O autor faz uma classificação e uma identificação dos tipos de saberes dos professores, cada tipo de saber é apresentado pela maneira como são apropriados e influenciam a prática pedagógica.

Assim, o quadro ilustra como a prática não se reduz a um saber fazer teórico, é uma integração de saberes, o professor se torna o mediador de um processo complexo e denso que é a realização educativa. “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2002, p. 64).

Conhecer essas fontes de saberes pode contribuir para a formação do docente e ajudá-lo na execução de um projeto inovador e competente através da descoberta de metodologias adequadas.

Portanto, o professor, diante da tarefa de ser um dos implementadores do currículo integrado nas instituições de ensino profissional por meio das suas práticas pedagógicas, precisa estar preparado para oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento, preparando-os para o trabalho e para a pesquisa, promovendo a construção da cidadania e valorizando a aprendizagem e a descoberta no mundo das ciências, da cultura e da tecnologia.

Para tanto, faz-se necessário o conhecimento dos diferentes saberes que dão base à sua prática e das transformações da sua profissionalização em face das mudanças do sistema político e econômico.

3.4 A formação continuada e a profissionalização docente

As reformas educacionais ocorridas no Brasil nos últimos anos acompanharam as transformações do sistema econômico e político da nova ordem mundial, que pressionaram a escola a se reorganizar a partir de novas funções e papéis que lhe eram designados, ora resistindo à lógica excludente perversa do capital, ora se ajustando às mudanças e demandas de uma sociedade globalizada.

Com essas transformações, a profissionalização do professor também muda, exige-se outra postura desse novo profissional a fim de que possa também enfrentar os desafios de uma nova sociedade. O que se requer de um professor é a capacidade de dominar os conhecimentos de forma que contribua para a formação de um aluno em condições de enfrentar o mundo globalizado, ser um cidadão capaz de conviver coletivamente, trabalhar em grupo, fazer as conexões das informações de maneira crítica de forma que adquiram sentido para ele.

De acordo com Libâneo (2001a, p. 07), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. O professor é um dos protagonistas desse processo, e seu envolvimento e interesse na mudança farão a diferença para o sucesso do trabalho escolar.

Para tanto, uma nova cultura de formação de professores precisa ser criada para que os profissionais formados acompanhem e construam práticas de enfrentamento de novos desafios. Para Libâneo (2001a), faz-se necessária uma formação de professores capaz de:

- Fazer um resgate da profissão de professor;
- Mudar as características da profissão docente na busca de uma identidade profissional;
- Fortalecer as lutas sindicais por melhores salários e condições dignas de trabalho;
- Lutar por uma formação digna e de qualidade;
- Fazer um intercâmbio entre formação inicial e formação continuada.

Além de uma boa formação, o professor deve buscar a profissionalização constante e a garantia das condições de trabalho de forma que promovam o seu desenvolvimento pessoal e profissional concomitantemente com o reconhecimento social, por meio de um plano de cargos e salários justo. Deve visar a uma nova concepção de formação em que atue como um “intelectual crítico, como um profissional reflexivo e pesquisador” (LIBÂNEO, 2001b, p. 66).

Entretanto, muitos professores não mudaram as antigas práticas que dispensam excessiva importância aos conteúdos das disciplinas como finalidade principal de sua atividade docente. Seus métodos tradicionais de ensino, em geral, estão inseridos em organizações escolares rígidas e resistentes às mudanças. Assim, devido a essa estrutura de ensino, a própria ação e organização do trabalho docente fecha-se, limitando-se às práticas individuais em detrimento de ações que contemplem a coletividade.

No entanto, o que se requer é um professor que tenha atitudes interdisciplinares. Para Fazenda (1994), esse professor deve trazer em si um gosto especial por conhecer e pesquisar. Deve possuir, ainda, um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousar novas técnicas e procedimentos de ensino. Deve ser alguém sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos com competência e compromisso por uma educação democrática e de qualidade.

Uma instituição, portanto, que procura levar a bom termo uma proposta curricular integrada por meio de uma visão interdisciplinar precisa passar por uma séria reformulação no processo de formação docente, pois existem fatores importantes a serem considerados, sem os quais um projeto interdisciplinar poderá correr o risco de tornar-se um projeto a mais que nada ou pouco contribui para uma mudança efetiva (idem).

Alguns desses fatores são destacados como importantes em um projeto de formação docente para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino, de acordo com Fazenda (1998, p. 50):

- efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada.
- favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem.
- propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso.
- iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal.
- propiciar condições para a troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua.

Para que haja sucesso em um projeto dessa natureza, necessita-se de um professor/pesquisador, aquele que tem um compromisso de buscar redefinições contínuas de sua *práxis* e de uma instituição que invista na superação dos obstáculos e num projeto político-pedagógico coletivo. Entretanto, esse processo é lento, exige critério, paciência e cuidado, sinalizando a possibilidade de construção de uma prática e de uma didática transformadora e interdisciplinar (FAZENDA, 1998).

3.5 As implicações das reformas educacionais no trabalho docente

As reformas educacionais no Brasil dos anos de 1990 provocaram uma reconfiguração do trabalho docente que afetou a escola e trouxe várias mudanças na natureza do seu funcionamento. Os esforços para entender a nova realidade não devem se deter apenas na interpretação da legislação, mas devem alcançar a análise de todo o contexto em que as leis se articulam com as mudanças advindas em função de um contexto político, social e econômico em uma determinada sociedade.

Os organismos internacionais passam a influenciar cada vez mais a reforma educacional por intermédio de seus documentos norteadores das políticas públicas nos países latino-americanos, conforme entende Silva Jr. (2002, p. 76):

[...] as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma invenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca do consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular.

Um exemplo de intervenção de organismos multilaterais nas políticas públicas da educação profissional é fornecido por Oliveira:

[...] percebe-se que a educação profissional vem se tornando um dos objetos preferenciais de intervenção dos organismos financeiros internacionais. Em virtude, sobretudo, dessa ingerência internacional, com a anuência dos gestores nacionais das políticas públicas em educação [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na última década do século XX, no Brasil, as reformas foram intensas no sentido de desregular, flexibilizar e privatizar, em um processo de submissão consentida às exigências do grande capital.

No campo da educação profissional, um exemplo dessas ações reformistas de cunho neoliberal foi a aprovação do Decreto n. 2.208/97, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), restabelecendo o dualismo entre ensino médio e ensino técnico e assumindo princípios pedagógicos em consonância com a visão do capital e do mercado por meio da pedagogia das competências voltadas à empregabilidade.

Essas reformas trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais que são evidenciadas por fatores destacados por Oliveira (2004): a centralidade atribuída à administração escolar, financiamento *per capita*, a regularidade e a ampliação de exames nacionais de avaliação, avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar. Assim, a reconfiguração das agências educacionais é um evento que envolve a escola nos aspectos físicos, organizacionais e políticos.

Diante dessas reformas, o trabalho docente foi mudando com frequência, exigindo do professor uma flexibilidade como qualidade profissional, sendo que o docente muitas vezes é constrangido a dividir seu tempo, atuando em atividades de sala de aula, elaboração de projetos, participação em comissões, além de colaboração na administração, coordenação, orientação, entre outras atividades que lhe são designadas. Tantas funções, embora desempenhadas em nome de uma suposta democratização da educação, acabaram dificultando a construção de uma identidade do profissional docente.

Para Oliveira, “[...] na realidade a escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou” (Ibidem, p. 1140). O trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, pareceram implicar processos de precarização do trabalho docente e alienação da categoria.

Nesse contexto de reformas ligadas às demandas do capital ou mesmo das que eram apresentadas como democratizantes das políticas públicas de educação profissional, as ações pareciam se perder e ficar opacas e sem sentido, pois o coletivo dos atores envolvidos nas mudanças propostas, muitas vezes, ficava à margem das discussões governamentais e assessorias internacionais dirigidas ao ensino médio profissional, no país.

No Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apesar das reformas ainda sofrerem influência internacional e serem impactadas pelo capital, práticas de ruptura no

sentido de democratizar a educação profissional importantes são realizadas, entre elas, a que visa integrar o ensino médio ao ensino profissional, com a aprovação do Decreto n. 5.154/04.

Em termos de impacto nas práticas docentes e no desenvolvimento de um currículo integrado, a aprovação deste decreto sinalizou a construção de uma pedagogia voltada à quebra da histórica dualidade e a tentativa de instaurar um movimento de “[...] consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

Este decreto vislumbra a prática docente pautada em uma participação efetiva, de cooperação, de interação de toda a escola, em uma pedagogia de projetos e de realização de pesquisas e práticas interdisciplinares de desenvolvimento de um currículo integrado. Todavia, é preciso considerar que, entre o prescrito e o realizado, há fatores intervenientes que demandam profunda avaliação.

3.6 Prática pedagógica, currículo integrado e a filosofia da *práxis*

A ação pedagógica é uma atividade teórica e prática cuja função primordial é a mediação da construção de conhecimentos cognitivos. Essa atividade requer um papel ativo do professor no sentido de desenvolver atividades que sejam capazes de provocar a cooperação e a participação dos estudantes, a fim de dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e o saber social.

Apesar das influências internacionais e de ações muitas vezes impositivas de organismos governamentais, para Gimeno Sacristán (2000), o professor não é um refém passivo das reformas educacionais e curriculares, pois é um agente fundamental na construção de um currículo integrado, sendo partícipe de um processo de elaboração e mudança do currículo prescrito pelas instâncias governamentais.

Os saberes diversos adquiridos pelos professores em suas vivências e formação são acionados na interpretação do currículo prescrito. Em um projeto de ensino médio integrado, a teoria deverá ser organicamente ligada à prática em unidades complementares, superando uma visão fragmentada dos fenômenos e construindo uma totalidade dos conhecimentos, afinal, “[...] a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais de ensino” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.175).

A relação entre teoria e prática pode ser chamada de *práxis* que “[...] é a ação do homem sobre a matéria e criação” (VÁZQUEZ, 2007, p. 265). Desse modo, a teorização

sozinha não é práxis. Apenas a teoria não produz nenhuma mudança real, ela precisa vir acompanhada de uma atividade prática para que haja uma efetiva transformação, um resultado real e uma ação concreta sobre o mundo. Desse modo, o docente opera uma contínua ação modificadora sobre as teorias e orientações pedagógicas com as quais lida em seu ofício.

Frente a qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de procedimentos pedagógicos, ou para dá-los novos valores educativos, o professor ou compreende os novos significados relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente. É preciso conceber a inovação ou melhora dos currículos como um processo dialético entre os significados prévios do professor e os das novas propostas (OLSON, 1981 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 176).

Esse alerta apresentado pelo autor é importante para pensar a implantação do Decreto n. 5.154/04 na realidade do Cefet/PA, especificamente, na UnED/Tucuruí. Tendo como referência esse campo empírico, procurou-se problematizar como ocorreu a implantação do decreto na perspectiva dos docentes envolvidos em uma realidade estadual e local, sobretudo no que tangencia o desenvolvimento do currículo integrado por meio das suas respectivas práticas pedagógicas.

São essas características da profissão docente — a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade — que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica, principalmente por parte de professores que, tendo se formado em diferentes áreas em que predomina essa racionalidade, podem estar utilizando-a como modelo básico de sua ação docente, sem considerar as características da docência (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p. 114).

Assim, é notório que uma prática pedagógica, precisa vir acompanhada da teoria e da prática num processo dinâmico, articulado e complementar. A implantação do decreto, desse modo, não pode ser vista apenas como um ato apenas legislativo, e o desenvolvimento de um currículo integrado também não pode ocorrer como uma atitude técnica de aplicação de orientações burocráticas emanadas do poder central e dirigidas ao local.

Para Vázquez (2007), do ponto de vista da práxis humana, a práxis criadora está ligada à necessidade fundamental do homem, como ser criador em um mundo em constante transformação, de enfrentar situações novas e conceber soluções. Entretanto, esta não pode ser idealizada como uma série sucessiva de atos de consciência que tenham de traduzir-se em outra série, de atos materiais que se sucedem no processo prático na mesma ordem em que se

deram na consciência. A consciência estabelece um projeto dinâmico, permanecendo aberta e ativa ao longo de todo o processo. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000, p. 178) ressalta:

[...] qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. E é evidente que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere.

Desse modo, um currículo prescrito é apropriado e recriado pela práxis docente, não sendo apenas a cópia das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EMI. Desse modo, torna-se relevante pesquisar como os professores do ensino médio concebem um currículo integrado.

Opera-se, assim, uma tensão dialética entre currículo prescrito e currículo praticado, em que se articulam teoria e prática, reflexão e ação, através da mediação do educador, ligando-se mutuamente e construindo e reconstruindo a história das políticas públicas educacionais para o ensino profissional, em um âmbito micropolítico e singular. Essa tensão dialética se expressa, segundo Vázquez (2007, p. 267), como:

“[...] o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo humano e se faz a si próprio. Assim, a atividade fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também como atividade relativa, transitória aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída, - a repetição”.

O desafio que se apresenta é formar um educador que seja capaz de atuar na construção de conhecimentos socialmente significativos num processo de união entre os saberes socialmente e culturalmente produzidos no interior da escola, as experiências adquiridas e a reflexão e criação proporcionada pelas práticas educativas.

Nesse sentido, cabe às instituições escolares de diferentes níveis como locus fundamental de articulação entre a teoria e a prática potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos e ainda criar condições para que o trabalho de ensino-aprendizagem aconteça articulado de modo a garantir a construção de um saber unitário como síntese dos conhecimentos particulares e universais.

CAPÍTULO V

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões práticas do cotidiano do estudante. Nesse sentido, deve estar presente em toda a educação escolar (MOURA, 2007, p. 14).

No presente trabalho, realizou-se um estudo de caso a respeito de como a proposta curricular do Curso de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio foi implementada na UnED/Tucuruí e qual a sua contribuição para a formação dos estudantes.

4.1 A opção metodológica

Franco (1994, p. 153) define a pesquisa qualitativa como “[...] aquela que, assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...], contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos etc”. Entende-se, dessa forma, que ela envolve a descrição de fatos, levando em consideração todos os fatores que estão envolvidos no ambiente investigado, além de retratar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), as características básicas desse tipo de pesquisa são o ambiente natural, como sua fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e as análises dos dados tendem a seguir um processo indutivo.

Portanto, escolheu-se a pesquisa qualitativa para realização deste estudo, voltado para conhecer a visão dos sujeitos da pesquisa, por se entender que essa perspectiva de pesquisa poderia fornecer uma visão mais detalhada e planejada do problema investigado por meio da interação com os sujeitos e a análise de todo o contexto que configurou.

4.2 O estudo de caso

Para analisar a implementação do currículo do Curso de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio na UnED/Tucuruí a partir da análise documental, do referencial teórico da visão dos interlocutores, em consonância com a opção metodológica, o estudo de caso foi escolhido por se adequar, de modo coerente e significativo, à compreensão do objeto central da pesquisa.

Segundo André (2005), como o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, a flexibilidade com os dados e as coletas deve ser uma prática comum, além de uma descrição “densa”, completa e literal da situação investigada.

Segundo a autora, “[...] pode-se caracterizar o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática de dados” (idem, p. 47).

4.2.1 A fase exploratória

A fase exploratória foi o momento de definir as unidades de análise, as questões de pesquisa que tomaram um significado maior à medida que a pesquisa foi acontecendo. Foi feita uma exposição do projeto de pesquisa para os sujeitos envolvidos voluntariamente, além da escolha dos documentos oficiais que foram analisados e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados.

4.2.1.1 A caracterização da escola e descrição do contexto escolar

Neste item, a escola pesquisada é apresentada como um todo e, especificamente, os interlocutores que são os professores, estudantes, coordenadores e diretores. Esta apresentação contém sua história, localização, espaço físico, organização e funcionamento.

A Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí do Cefet/PA, aqui denominada UnED, foi implantada nessa cidade no ano de 1995, na Vila Residencial da Eletronorte, em um esforço conjunto entre a Prefeitura Municipal de Tucuruí, as Centrais Elétricas do Norte (Eletronorte) e o Cefet/PA. Essa Unidade conta com dois prédios, num total de catorze salas de aulas, três laboratórios (um de informática, um multidisciplinar, um de eletrotécnica), uma biblioteca, duas salas de vídeo e duas quadras de esportes (uma coberta e outra descoberta).

O número de estudantes, no ano de 2008, é de 416, que são distribuídos em treze turmas e divididos nas seguintes modalidades: Ensino Médio Integrado e Subsequente. A turma pesquisada é do quarto ano do curso Técnico Integrado de Eletrotécnica. A escolha dessa turma deveu-se ao fato de que foi a primeira a ingressar nessa modalidade de ensino na escola. Além disso, a escolha do curso de Eletrotécnica como *locus* da pesquisa deveu-se ao fato de ser o de maior relevância para a comunidade de Tucuruí, tendo em vista a formação de alunos em sua maioria para trabalhar na Usina Hidrelétrica de Tucuruí ou outras empresas da região. Por consequência, é um dos cursos que apresentam maior procura por matrículas anuais, além de ter, desde a implantação da UnED-Tucuruí, o maior número de concluintes.

4.2.1.2 A história da instituição

Criada pela Portaria n. 1.769, de 21/12/94, a Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí, inaugurada em 10/04/1995, atende ao projeto de interiorização do ensino técnico profissionalizante que visa à formação de trabalhadores especializados para atender às necessidades das empresas da região sudeste e sul do estado do Pará, como Eletronorte, Camargo Corrêa Metais S/A, Companhia Vale do Rio Doce, entre outras.

Inicialmente, foram implantados os cursos de Eletrotécnica, Processamento de Dados e Saneamento, contando com uma população inicial de 120 alunos, divididos em turmas de quarenta alunos cada uma. Posteriormente, outros cursos foram oferecidos em consonância com a demanda do mercado de trabalho. Em 1997, foram implantados, na UnED/Tucuruí, os Cursos Técnicos Especiais em Eletrotécnica e Processamento de Dados, com duração de dois anos, oferecidos a alunos egressos do ensino médio, cujas aulas eram ministradas no período noturno e atendiam, principalmente, alunos que trabalhavam durante o dia.

Em 2001, por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Tucuruí, a UnED implantou os Cursos Técnicos Pós-médios em Aquicultura, Planejador de Turismo e Manutenção de Microcomputadores e também os Cursos de Tecnologia em Controle Ambiental, Informática e Saúde Pública e ainda o Curso Normal Superior para formação de professores. Esse convênio permitiu o ingresso de seiscentos alunos na UnED. Os cursos técnicos e de tecnologia funcionavam em períodos regulares. Somente o Curso Normal Superior funcionou em períodos intervalares, o que possibilitou uma formação continuada para quatrocentos professores da rede municipal de educação. E, ao longo desses treze anos de implantação, formou mais de 1.200 profissionais nas mais diversas áreas de ensino.

A UnED oferece cursos de nível médio, cursos técnicos integrados com o ensino médio e cursos de nível técnico subsequente.

No ano de 2008, conta com quatro turmas do Curso Técnico em Informática Integrado com o Ensino Médio, quatro turmas do Curso de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, uma turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Edificações na modalidade jovens e adultos, quatro turmas de Cursos Subsequentes, sendo elas duas turmas de Saneamento, uma de Edificações e uma de Aquicultura.

A UnED/Tucuruí faz parte do projeto de interiorização do Cefet-PA e está diretamente subordinada à Diretoria Geral, trabalhando em conjunto com a Diretoria de Sede, UnEDs e UAs e com a Gerência de Interiorização. A unidade conta com uma diretora, um gerente de Educação e sete coordenadores, conforme organograma abaixo:

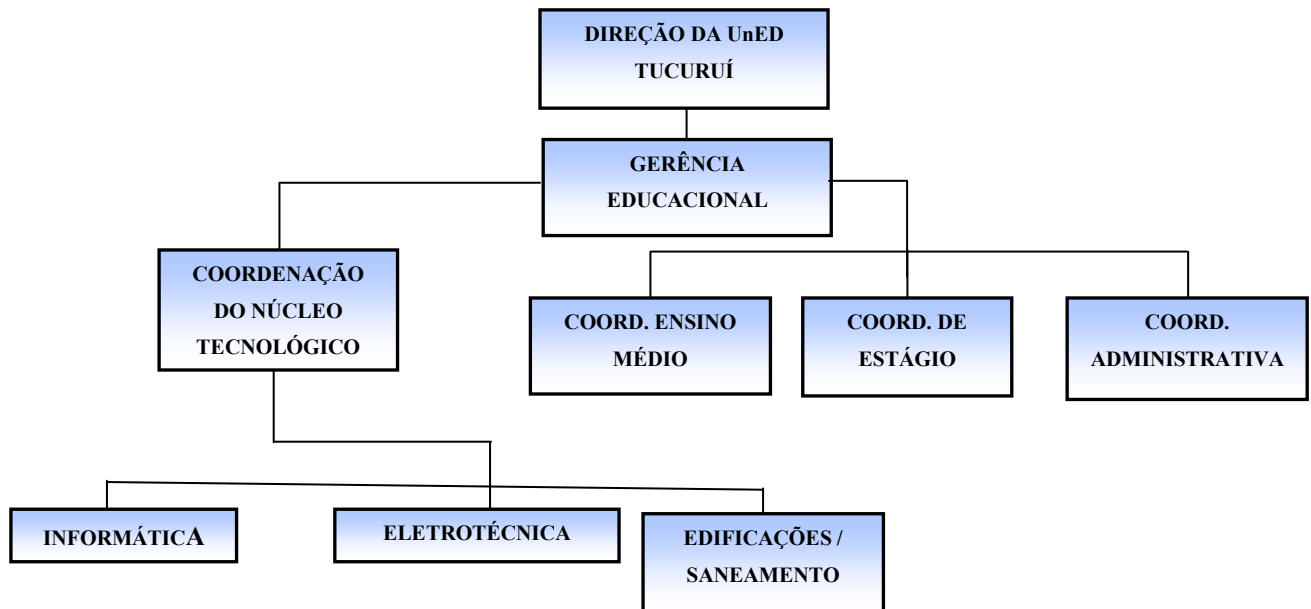


Figura 02: Organograma da UnED/Tucuruí

4.2.1.3 Os professores da escola

O corpo docente da UnED/Tucuruí é formado por 24 professores sendo cinco graduados, sete especialistas, oito mestrados e quatro mestres, dos quais, 11 professores trabalham em regime de quarenta horas, 12 professores trabalham em regime de dedicação exclusiva e um professor trabalha em regime de vinte horas.

Dos professores da instituição, 17 pertencem ao quadro permanente da instituição e sete pertencem ao quadro de professores temporários. Apenas quatro do número total de professores trabalharam com a turma pesquisada desde a sua implantação, sendo que dois

eram coordenadores e um era o diretor na época e apenas um continuava atuando como professor da turma. Foram entrevistados os nove professores da turma pesquisada, cuja situação funcional se encontra no quadro abaixo:

Quadro 03 – Demonstrativo da situação funcional dos professores pesquisados

Professores	Área de Atuação	Jornada de Trabalho	Situação funcional	Tempo de Atuação na Educação Profissional	Formação
1	Propedêutica	DE	Efetivo	11 anos	Mestrando
2	Propedêutica	DE	Efetivo	11 anos	Mestrando
3	Propedêutica	DE	Efetivo	1 ano	Mestre
4	Propedêutica	DE	Efetivo	1 ano	Mestrando
5	Propedêutica	40 horas	Substituto	6 meses	Especialista
6	Propedêutica	40 horas	Substituto	6 meses	Especialista
7	Técnica	20 horas	Efetivo	10 anos	Especialista
8	Técnica	40 horas	Efetivo	2 anos	Especialista
9	Técnica	40 horas	Substituto	6 meses	Graduado

* Fonte: Secretaria da UnED/Tucuruí.

Essas informações permitiram definir o grupo de pesquisa: heterogêneo, alguns com anos de experiência e outro grupo expressivo com pouca experiência na área de educação profissional. Outra análise que se pode fazer é que o grupo na sua maioria pertence ao quadro permanente da instituição o que pode ser um fator relevante de comprometimento e interesse pela escola e pelo trabalho docente.

4.2.1.4 Os alunos da escola – perfil dos alunos selecionados

A turma escolhida foi a de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica que ingressou na UnED no ano de 2005, por meio de processo seletivo, num total de 36 alunos. No ano de 2008, essa turma contava com 17 alunos no quarto e último ano do curso. Os aparentes motivos para a redução do número de estudantes ao final do curso apenas eram manifestados sob a forma de conjecturas, tais como: transferências, abandono e um número expressivo de reprovações. Porém, não havia, até o presente, na escola um levantamento oficial dos fatores ligados à evasão e reprovação, segundo dados revelados pela pesquisa.

Quadro 04 – Rendimento escolar da turma escolhida, ao longo curso

SITUAÇÃO ESCOLAR	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
Desistentes	07	19,44%
Trancamento	01	2,78%
Aprovados com dependência	02	5,56%
Aprovados	15	41,66%
Reprovados	10	27,78%
Remanejado para outra unidade	01	2,78%
Total	36	100%

Fonte: Secretaria da UnED/Tucuruí.

Dos 36 alunos que iniciaram o curso no ano de 2005, observou-se um índice de desistentes de 19,44%, 2,78% de trancamento e 2,78% remanejados para outra unidade a fim de terminar o curso. Na Unidade de Tucuruí ficaram, portanto, 27 alunos, ou seja, 75% dos alunos que ingressaram, sendo que foram reprovados 27,78% enquanto 5,56% foram aprovados com dependência em alguma disciplina e apenas 41,66% foram aprovados sem dependência e conseguiram concluir o curso em julho de 2008, ou seja, dentro do prazo previsto. Vale ressaltar que o restante dos estudantes reprovados ou em dependência também concluirá o curso no fim de 2008.

Quando perguntados sobre os motivos do número elevado de reprovação e evasão, os alunos, em suas falas, levantaram alguns problemas: falta de preparação para enfrentar um curso técnico, falta de pré-requisitos necessários para acompanhar o curso, falta de recursos financeiros para custear as passagens ou mesmo a necessidade de trabalhar para ajudar a família e outros que já haviam concluído o ensino médio e resolveram prestar novo processo seletivo e migrar para a modalidade subsequente.

4.2.1.5 Matriz curricular do curso profissional de nível técnico integrado ao ensino médio de Eletrotécnica

Segundo a coordenação de Eletrotécnica, a matriz curricular ofertada no curso técnico de nível médio integrado, durante o desenvolver do curso, foi trabalhada sofrendo modificações até chegar à configuração exposta abaixo:

Quadro 5 – Demonstrativo da matriz curricular do curso técnico integrado de Eletrotécnica

UNED-TUCURUÍ – MATRIZ CURRICULAR						
CURSO: ELETROTÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO						
	Nº	Série	Código	Disciplina	Carga Horária	Peso
1º ANO	01	1	NI 1001	Português I	63	1
	02	1	NI 1002	Língua Estrangeira (Inglês/Espanhol)	63	1
	03	1	NI 1003	Educação Física I	63	1
	04	1	NI 1004	Artes I	63	1
	05	1	NI 1005	Filosofia I	63	1
	06	1	NI 1006	Sociologia I	63	1
	07	1	NI 1007	Geografia I	63	1
	08	1	NI 1008	História I	63	1
	09	1	NI 1009	Física I	63	1
	10	1	NI 1010	Química I	63	1
	11	1	NI 1011	Biologia I	63	1
	12	1	NI 1012	Matemática I	63	1
	13	1	NI 1013	Informática Básica (S)	32	1
	14	1	NI 1033	Eletrotécnica Básica (S)	127	1
	15	1	NI 1058	Higiene e Segurança do Trabalho (S)	32	1
	16	1	NI 1065	Eletrotécnica Aplicada (S)	63	1
Carga Horária Total					1010	

2º ANO	17	2	NI 2001	Português II	63	1
	18	2	NI 2002	Inglês II	63	1
	19	2	NI 2003	Educação Física II	63	1
	20	2	NI 2007	Geografia I	63	1
	21	2	NI 2008	História I	63	1
	22	2	NI 2009	Física I	95	1
	23	2	NI 2010	Química I	63	1
	24	2	NI 2011	Biologia I	63	1
	25	2	NI 2019	Matemática I	95	1
	26	2	NI 2025	Automação Predial (S)	32	1
	27	2	NI 2026	Cad-Inst.Elet.Prediais	32	1
	28	2	NI 2045	Medidas Elétricas	63	1
	29	2	NI 2072	Inst. Elétricas Prediais	63	1
	30	2	NI 2073	Ger.Sist.de Energia	32	1
	31	2	NI 2074	Infra-Estrutura de Redes Lógicas	32	1
	32	2	NI 2075	Cad-Inst.Elet.Industriais(s)	63	1
	33	2	NI 2075	Inst. Elétricas industriais(s)	63	1
	Carga Horária Total					1011

Continuação do Quadro 5 - Demonstrativo da matriz curricular do curso técnico integrado de Eletrotécnica

3º ANO	33	3	NI 3001	Português III	63	1
	34	3	NI 3002	Inglês III	63	1
	35	3	NI 3007	Geografia III	63	1
	36	3	NI 3008	História III	63	1
	37	3	NI 3009	Física III	63	1
	38	3	NI 3011	Biologia III	63	1
	39	3	NI 3016	Matemática III	95	1
	40	3	NI 3074	Química III	95	1
	41	3	NI 3092	Máquinas Elétricas I (S)	95	1
	42	3	NI 3093	Acionamentos e Comandos Industriais (S)	63	1
	43	3	NI 3095	Noções de Instrumentação	32	1
	44	3	NI 3096	Máquinas Elétricas II (S)	95	1
	45	3	NI 3097	Automação por CLP	48	1
	46	3	NI 3098	Eletrônica Industrial	48	1
Carga Horária Semestral					949	

4º ANO	47	4	NI 4001	Português IV	48	1
	48	4	NI 4002	Inglês IV	32	1
	49	4	NI 4010	Química IV	32	1
	50	4	NI 4013	Física IV	48	1
	51	4	NI 4015	Matemática IV	48	1
	52	4	NI 4087	Organização e Normas do Trabalho (S)	32	1
	53	4	NI 4088	Gestão de Qualidade (S)	32	1
	54	4	NI 4089	Sistemas Elétricos de Potência	79	1
	55	4	NI 4090	Geração de Energia	48	1
	56	4	NI 4091	Manutenção Sistema de Energia	32	1
	Carga Horária Semestral					431
Carga Horária Final					3401	
Disciplinas Totais					57	

Fonte: Secretaria da UnED/Tucuruí.

Na matriz curricular analisada, observou-se que foram atendidas as cargas horárias mínimas determinadas pelas DCNem e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Pode-se perceber que, logo no primeiro ano, os estudantes tiveram contato com quatro disciplinas técnicas além das doze de ensino propedêutico. Essa mudança na vida escolar pode ocasionar uma dificuldade de assimilação em atender as inúmeras disciplinas concomitantemente.

No segundo ano, o ensino técnico é intensificado com oito disciplinas, enquanto cursam ainda nove disciplinas do ensino propedêutico. A carga de aulas, trabalhos e provas tende a ser maior, exigindo do estudante uma dedicação integral ao curso.

No terceiro ano, são seis disciplinas do ensino técnico e oito do ensino médio, nesse ano as disciplinas técnicas são ainda mais especializadas exigindo dos professores uma formação própria e diferenciada.

No quarto ano, todos os alunos foram selecionados para estagiar na Eletronorte, sendo necessário fazer um acordo com os alunos para a troca do horário de aula para a noite. Dessa forma, além do estágio durante o dia, cursaram dez disciplinas, sendo cinco técnicas e cinco propedêuticas. A Eletronorte, todos os anos, viabiliza estágio para os alunos da UnED Tucuruí nas mais diversas áreas de formação, mas na área elétrica, que é a função principal da empresa, é disponibilizado um número maior de vagas, o que atendeu a todos os alunos de 2008.

4.2.2 A delimitação do estudo e a coleta de dados

Após a escolha do lócus de pesquisa, o processo de seleção dos participantes e a escolha dos instrumentos de investigação, foi iniciado o trabalho de campo com a coleta sistemática de dados no intuito de se conseguir elementos capazes de responder ao objeto de pesquisa.

4.2.2.1 O trabalho de campo

O trabalho de campo teve início em abril de 2008, quando foi apresentado o projeto de pesquisa, os objetivos e a metodologia que seria utilizada aos interlocutores da pesquisa. Em reunião do corpo docente, no dia 1º/04/08, foi solicitada a participação e a colaboração na pesquisa. A seguir, esta foi apresentada aos alunos da turma pesquisada e, no dia 17/04/08, o projeto de pesquisa foi exposto, em Belém, às pedagogas e ao diretor de Ensino do Cefet/PA.

4.2.2.2 Procedimentos para a coleta de dados

Para Yin (2005, p. 125), "[...] um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências [...]", o que ajuda a conhecer o problema mais profundamente e permite, assim,

realizar uma análise do problema por diversos ângulos. Dessa forma, escolheu-se como instrumentos de coleta de dados análise documental, entrevistas semi-estruturadas, grupo focal e observação participante da prática pedagógica.

4.2.2.3 Análise documental

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 169), “[...] considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Dessa forma, foi desenvolvida uma análise de documentos com o objetivo de identificar as bases legais, bem como a concepção de educação e os princípios orientadores para a execução da modalidade de ensino médio integrado.

Foram analisados os seguintes documentos: a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Decreto 2.208/98, o Decreto n. 5.154/04, o Parecer CNE/CEB n. 16/99, o Parecer CNE/CEB n. 39/2004, a Resolução CNE/CEB n. 04/99, a Resolução n.1 de 3 de fevereiro de 2005 e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A importância de estudar os referidos documentos estava ligada à necessidade de entender a concepção da proposta idealizada e de fazer uma comparação com a realizada no campo pesquisado.

Teve-se acesso, ainda, por meio da Diretoria de Ensino do Cefet/PA, ao processo que deu origem à primeira oferta do curso técnico integrado ao ensino médio. Nesse documento, havia uma proposta para a implantação dessa modalidade de ensino em 2005, e a Diretoria de Ensino, como medida preliminar, formou uma comissão presidida pela Gerência Técnica Pedagógica (GTP) para que analisasse a viabilidade dessa oferta. No dia 10 de novembro de 2004, foi encaminhado à Diretoria de Ensino o parecer da comissão, com a seguinte conclusão:

Portanto, considera-se que a implantação do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico constitui possibilidade concreta de:

- Potencializar a identidade do CEFET-PA que tem como foco a Educação Profissional e tecnológica;
- Atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Capítulo III, do artigo 39 ao dispor que *‘a Educação Profissional deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’*,
- Contribuir para a garantia de uma formação consistente para a vida acadêmica e para o mundo produtivo.

O CEFET-PA, a partir de 2005, em consonância com a legislação vigente assume a opção de ofertar o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Para tanto, propõe-se que as turmas sejam ofertadas em regime semestral,

em 100 dias letivos, com duração de hora/aula de 50 minutos (relógio) cumulativamente para a carga horária total dos cursos (Cefet/PA - Parecer da Comissão, 2004, p. 7).

Com a aprovação da comissão, o relatório foi encaminhado à Direção Geral, para que o Conselho Diretor (Condir) emitisse um parecer.

No dia 12 de novembro de 2004, o Conselho Diretor realizou sua 5ª reunião ordinária e aprovou a oferta de vagas para o processo seletivo 2005 na modalidade Subsequente e Integrada. Assim, a Direção Geral do Cefet/PA, no dia 23 de dezembro de 2004, publicou a Resolução n. 007, com o seguinte teor do seu artigo 1º:

Aprovar, o edital para o 1º Processo Seletivo 2005 do CEFET/PA, a oferta de Vagas para o Processo de Seletivo da UnED Tucuruí, e a planilha com a oferta de turmas para o processo de seleção 2005 aos cursos Profissionalizantes de Nível Técnico, articulado com o Ensino Médio na forma Integrada e Subsequente, nos termos da deliberação tomada na 5ª Reunião Ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, realizada no dia 12 de novembro de 2004.

Segundo descrição do então diretor da UnED/Tucuruí, o diretor geral do Cefet/PA sugeriu que a Unidade ofertasse o Ensino Médio Integrado a exemplo da sede. Assim, foram ofertados doze cursos na sede e dois na Unidade de Tucuruí.

4.2.2.4 Entrevistas semi-estruturadas

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), por ter uma natureza interativa, a entrevista permite investigar problemas complexos que dificilmente seriam investigados de modo adequado mediante questionário. A entrevista exige a presença do pesquisador, a fim de obter dos sujeitos as informações para responder aos objetivos da pesquisa.

No processo de trabalho de campo, foram aplicados três roteiros de entrevistas de acordo com o grupo de interlocutores: professores da turma pesquisada, pedagogos e coordenadores da unidade sede do Cefet/PA e coordenadores e o ex-diretor da UnED/Tucuruí.

Cada entrevista variou de sete a cinquenta minutos, totalizando 3h 20 min, feitas em gravações que foram transcritas, realizados os recortes necessários. O anonimato dos sujeitos da pesquisa foi mantido e negociado para que eles tivessem maior motivação para responder aos questionamentos.

As entrevistas forneceram subsídios para atingir os seguintes objetivos: analisar as concepções de ensino médio integrado na perspectiva dos interlocutores da pesquisa e analisar a educação integrada na prática pedagógica.

Foram feitas as transcrições integrais e os recortes necessários procurando-se identificar os temas e suas relações. Entrevistar os professores, coordenadores e diretores envolvidos no processo de implementação do ensino médio integrado deu uma base para fazer um contraponto entre o que foi concebido e o realizado na UnED/Tucuruí.

Assim, responderam às entrevistas nove professores do curso, dois diretores, quatro coordenadores e três pedagogos. Os respectivos instrumentos encontram-se nos apêndices deste trabalho.

Nas entrevistas com os docentes, em sua maioria, verificou-se que eles têm uma visão de ensino médio integrado como um curso que congrega o ensino médio e técnico em um só turno. As disciplinas propedêuticas preparam para o vestibular e o ensino técnico, para o mercado de trabalho. Quanto à interdisciplinaridade, a visão é sempre de diálogo entre as disciplinas, a necessidade do trabalho coletivo, mas reconhecem que, na prática, não há esse trabalho sistemático na UnED Tucuruí.

4.2.2.5 Os grupos focais

Segundo Morgan & Krueger:

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, possibilitando a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar (*apud* GATTI, 2005, p. 9).

Para captar as percepções dos estudantes do quarto ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica, num total de 17 alunos, utilizou-se essa técnica, pois ela possibilitou a obtenção de resultados rápidos e objetivos, minimizando opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados, além de permitir a exploração de perguntas não previstas. O registro dessa técnica foi feito por gravação em

áudio, além da observação livre que acompanha o método. Foi garantido o sigilo dos nomes dos participantes.

Ao apresentar o projeto de pesquisa para toda a turma pesquisada, solicitou-se a colaboração e a participação destes no grupo focal, deixando todos à vontade para decidir quanto à participação. Desse modo, o grupo focal contou com a participação voluntária de seis estudantes.

A realização do grupo focal ocorreu no dia 9 de maio de 2008, na biblioteca da UnED Tucuruí, no horário das 19h30 até as 20h37. Na ocasião, estiveram presentes a pesquisadora e o pedagogo da UnED Tucuruí, que foi convidado pela pesquisadora para fazer anotações dos principais assuntos abordados e os estudantes.

Gatti (2005, p.8) recomenda que, “[...] na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele [...]”. O moderador deve conduzir o grupo de forma que facilite as trocas procurando, assim, atingir os objetivos do trabalho.

Dessa forma, os estudantes foram incentivados a relatar as experiências, as dificuldades, os acertos e as concepções de Ensino Médio Integrado, os motivos que os levaram a optar por essa modalidade de ensino, os ensinamentos e os valores apreendidos durante os anos em que cursaram a educação integrada, tomando como referência os seguintes objetivos de pesquisa: analisar as concepções de ensino médio integrado na perspectiva dos interlocutores da pesquisa e analisar a educação integrada na prática pedagógica.

Os estudantes inicialmente estavam nervosos e envergonhados, mas, à medida que começou a conversa, tudo transcorreu de forma muito agradável e produtiva. Essa técnica foi relevante para a aquisição de informações importantes e esclarecedoras sobre a implementação do curso que eles vivenciam.

Percebeu-se, na fala dos estudantes da turma de Eletrotécnica Integrada ao Ensino Médio da UnED Tucuruí, durante o grupo focal, que a forma como foi implementado o curso deixou-os confusos e perdidos, mas que, durante a realização do curso, foram se ajustando à nova realidade e houve um ganho qualitativo e quantitativo em sua formação. Isso vem se refletindo no estágio curricular em que precisam colocar em prática os ensinamentos adquiridos.

Foi elaborado um roteiro para ser utilizado no desenvolvimento do grupo focal e este se encontra na página 139, no apêndice 4 deste trabalho.

4.2.2.6 A observação participante

Um tipo característico de estudos qualitativos é a observação participante, em que os comportamentos são observados e relatados da maneira como ocorrem. Juntamente com os outros instrumentos de pesquisa utilizados, foi um meio importante para compreender como se deu a prática pedagógica. Nesse tipo de técnica, “[...] o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, p. 166).

A observação participante é um dos instrumentos muito valorizados na pesquisa qualitativa cujas vantagens, segundo os autores, são:

[...] a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos, b) permite ‘checar’, na prática, a sinceridade de certas respostas que às vezes, são dadas só para ‘causar boa impressão’, c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem a vontade para discutir, e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (2004, p. 164).

Portanto, nesta pesquisa, observaram-se as aulas dos nove professores do Curso Técnico Integrado de Eletrotécnica durante os meses de abril e maio, diariamente, durante cinquenta minutos, perfazendo um total de 25 horas. Os registros foram feitos em um formulário previamente elaborado – cujo roteiro se encontra na página 138, no apêndice 3 deste trabalho –, tendo como referência o objetivo de pesquisa: analisar a educação integrada na prática pedagógica.

Vale ressaltar que as observações realizaram-se num ambiente de receptividade e em comum acordo com os professores e estudantes da UnED Tucuruí. Na maioria das vezes, faziam-se outras anotações não previstas no formulário que eram importantes para o entendimento do objeto pesquisado. De posse desse material, foram analisadas e sintetizadas por categorias de acordo com as inquietações contempladas na pesquisa.

Ao final das observações, pôde-se concluir que as aulas em geral eram ministradas de forma tradicional, ou seja, priorizava-se a exposição oral dos conteúdos e o uso do quadro magnético; esporadicamente, constatou-se o uso de retroprojeter e *datashow* por alguns docentes, principalmente da área técnica; as aulas das disciplinas de ensino médio eram voltadas para a preparação para o vestibular, recorrentemente se observou que os professores

reforçavam a importância daquele conteúdo para o vestibular, além do uso do livro didático como único orientador do modelo de aula a ser seguido em quase todas as disciplinas. Nas aulas técnicas, ao contrário, o enfoque dado era a preparação para o mercado de trabalho. Nessas aulas, verificou-se que os estudantes constantemente associavam o conteúdo dado com a prática na empresa na qual estão estagiando, e isso promovia debates entre eles. As avaliações eram basicamente em formato de “provas”, trabalhos de pesquisa e seminários apresentados pelos alunos. A relação entre os professores e os estudantes era de diálogo, respeito e companheirismo; as aulas práticas eram feitas, esporadicamente, nos laboratórios da Eletronorte, pois a escola não dispõe de equipamentos necessários a todas as práticas pertinentes ao curso.

4.2.3 Análise de dados

O resultado da análise de dados deve refletir os objetivos da pesquisa e estar apoiado nas mensagens transmitidas pela linguagem dos interlocutores, não deixando de observar as entrelinhas, ou seja, aquilo que não pode ser observado ou identificado *a priori*.

O analista trabalha interpretando as descrições, tirando partido do tratamento das mensagens para que possa inferir de maneira lógica os conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens. A descrição é a primeira etapa de uma análise de conteúdo enquanto a interpretação é a última. Os procedimentos intermediários podem chamar de inferência, na qual tem um significado importante no processo e pressupõe a comparação de dados, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções (FRANCO, 2005).

A análise dos dados e a sua categorização foram um trabalho complexo e demandou muita atenção, pois compreendeu informações de vários grupos de interlocutores nos respectivos instrumentos, para que fossem sistematizadas de forma coerente.

Fazendo uma releitura dos pressupostos teóricos apresentados neste trabalho, utilizou-se o estudo de caso como elemento norteador para a elaboração do relatório da pesquisa. Segundo Ludke e André (p. 23-4), o estudo de caso:

[...] encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

As observações e as análises foram filtradas pelo ponto de vista filosófico, político e ideológico da pesquisadora. Cuidou-se, no entanto, de controlar os vieses e tendências de acordo com as orientações de Guba e Lincoln (1981, p. 148), tendo “[...] clareza sobre como elas dirigem e modelam aquilo que foi ouvido, como elas afetam a forma de reproduzir a realidade dos informantes e como elas transformam a verdade em coisa falsa”.

Para organizar os dados de campos e analisá-los, optou-se pela organização de categorias explicativas, quais sejam: percurso histórico da implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) na UnED/Tucuruí; motivos da implantação do EMI; o processo e as condições de implantação do EMI; a apropriação da proposta do EMI pelos diferentes interlocutores da pesquisa; as condições de trabalho oferecidas para a implantação e execução do EMI; a prática pedagógica dos professores em face do EMI; as concepções dos diversos interlocutores a respeito da interdisciplinaridade no desenvolvimento do currículo integrado e como os interlocutores avaliam a modalidade EMI.

As análises desenvolvidas serão apresentadas no capítulo a seguir: da implantação à consolidação do Ensino Médio Integrado na UnED Tucuruí: os “achados da pesquisa”.

CAPÍTULO V

DA IMPLANTAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA UnED TUCURUÍ: OS “ACHADOS” DA PESQUISA

[...] o planejamento deve ser algo coletivo, compartilhado entre todos os atores de cada elo da cadeia institucional e interinstitucional, pois cada ser conhece a própria realidade e o contexto no qual está inserido com poderes para contribuir para a mudança pretendida (SOTERO, 2006, p. 136-7).

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão dos dados coletados, levando-se em consideração o objetivo geral e os específicos da presente pesquisa.

Abaixo, segue uma análise descritivo-interpretativa de cada categoria selecionada, tendo em vista a tentativa de responder aos objetivos da pesquisa a partir dos documentos escolhidos e das contribuições dos interlocutores nas diferentes etapas da coleta dos dados.

5.1 Percurso histórico da implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) na UnED/Tucuruí

O processo de implementação do ensino médio integrado no Cefet/PA foi muito rápido, não possibilitando o amadurecimento das discussões em tempo hábil para que as análises fossem feitas a contento, já que todo o trâmite se deu depois de apenas quatro meses da data da publicação do Decreto n. 5.154/04. No mês de novembro de 2004, foi aberto o edital do primeiro processo seletivo de 2005, com oferta de doze turmas para a unidade sede e duas para a Unidade de Tucuruí, conforme o relato do diretor de Ensino e a gerente técnico-pedagógica do Cefet/PA.

No final de ano, solicitei que o diretor constituísse uma comissão para analisar a possibilidade de a gente fazer a oferta dos cursos integrados a partir de 2005. Foi constituída essa comissão, foi dado o parecer favorável pela comissão de que a gente deveria fazer a oferta dos cursos já em 2005, então foram dez turmas daqui da Unidade Sede e duas de Tucuruí, foi encaminhado isso ao conselheiro e nosso diretor aprovou a oferta dos cursos integrados. Então, a partir daí, começou-se a trabalhar na construção do projeto (diretor de Ensino).

O decreto saiu em julho, em novembro no Cefet-PA foi lançado um edital. Olha como que é prematuro... O departamento de ensino lança um edital abrindo vagas para cursos integrados, elimina totalmente o concomitante,

que era o que a gente tinha com o decreto 2.208/97 e transfere todo aquele quantitativo de alunos lá para os ingressos dos cursos integrados (GTP).

Os dois fragmentos acima, recortados das entrevistas realizadas com o diretor de Ensino do Cefet/PA e com a gerente técnico-pedagógica, são emblemáticos de uma tensão instalada na relação entre a Direção de Ensino do Cefet/PA e a comissão por ele mesmo convocada, já que a GTP relata que a transição foi muito rápida e prematura, enquanto o diretor de Ensino apenas destaca que teve o parecer da comissão a favor da implantação tal qual foi realizada.

A realidade da UnED/Tucuruí/PA acompanhou a da unidade sede, porque, diante da pergunta sobre o motivo que teria levado o ex-diretor da Unidade Tucuruí (gestão 2004-2005) a implantar duas turmas já no ano de 2005, este afirma que:

[...] o diretor geral nos procurou, informando que estava sendo implantada pelo Governo Federal essa modalidade de ensino médio integrado e que seria importante para o Cefet, que nós aqui em Tucuruí, como em Belém, fizéssemos o processo seletivo para abertura dessa modalidade já, [...] era uma política nova, eu lembro bem que na época o diretor falou que seria importante que o Cefet-PA saísse na frente, porque assim daria uma certa credibilidade para o Cefet/PA, [...] basicamente foi inteiramente com base na ideia de sair na frente que o curso foi implantado.

Nota-se que não houve um embasamento teórico para a tomada de decisão na implantação do EMI na Unidade de Tucuruí, do mesmo modo que na sede. A ideia principal era “sair na frente” das outras instituições, obedecer ao decreto apenas, sem um planejamento mais aprofundado nas discussões com os professores, os alunos e a comunidade educacional de forma mais abrangente. Uma proposta de um curso integrado requer um trabalho demorado, minucioso que busque um desenho curricular que congregue teoria e prática, o que neste caso, especificamente, ficou prejudicado em favor do desejado pioneirismo no processo de implantação do que se interpretava como novo, portanto benéfico para a instituição e sua comunidade.

Para Sotero (2006, p. 125), planejar um curso de ensino médio integrado “[...] inclui também definições e decisões mais globais de que curso será oferecido em decorrência da demanda do mercado e condições estruturais da unidade escolar”. Para o autor, é necessário que sejam desencadeadas mudanças de cunho gerencial e pedagógico no contexto da escola a partir de um planejamento monitorado para que sejam feitos ajustes dentro de prazos e condições demandadas. Logo, não pode ser uma tarefa que se restrinja apenas ao número de

matrículas a serem abertas, nem aos planos de aula ou às distribuições do número de aulas pelos professores.

Ficou evidente, ainda, na presente pesquisa, de acordo com os depoimentos abaixo, o desconhecimento dos coordenadores de cursos da UnED/Tucuruí das bases teórico-metodológicas para a efetiva implantação do EMI e suas implicações para a comunidade.

Bem, até onde eu sei, ela foi implantada aqui porque aqui é a Unidade de Belém e ela iria ser implantada lá e automaticamente viria para cá também essa modalidade ensino médio integrado (coordenadora “A”).

Quando nós recebemos, já estava sendo implantado em Belém e não teve um motivo certo para isso, [...] eu não lembro de múltipla escolha aqui, por que já estava vindo de Belém, e Belém recebeu de Brasília (coordenadora “B”).

Assim, é iniciado o processo de implantação do EMI na UnED/Tucuruí, tomando por base o ordenamento legal, as deliberações das instâncias institucionais superiores, sem tempo hábil para promover uma prévia e necessária discussão com o conjunto da comunidade escolar na qual estava inserida, desconsiderando aspectos fundamentais referentes à construção de um currículo integrado apontados por Torres Santomé (1998), tais como: dar uma significância aos conteúdos abordados; abordar os conteúdos culturais relevantes vinculados a questões reais e práticas do cotidiano dos alunos, os quais se encontram nas “fronteiras” das disciplinas; colaborar com a construção do pensamento interdisciplinar e global, levando o educando a pensar interdisciplinarmente e ser capaz de considerar todas as perspectivas e pontos de vista possíveis de cada situação; favorecer a visibilidade dos valores, ideologias presentes nas questões éticas e culturais; estimular professores e professoras a participar de maneira prazerosa, envolvendo-se nos problemas e nas tomadas de decisão; oferecer uma educação baseada na interdisciplinaridade, permitindo aos alunos se adaptar às novas situações, considerando que o mundo do trabalho passa por uma transformação e despertar o interesse e a curiosidade dos alunos através de questões reais e práticas.

Assim, com o tempo reduzido, levando em consideração que as novas turmas iriam começar no ano letivo seguinte (2005), restavam poucos meses para planejar as mudanças curriculares propostas, o que foi realizado de forma concomitante com a sua implantação. Era um grande desafio a missão de adequar a instituição aos novos padrões de ensino propostos. Como relata a gerente técnico-pedagógica:

Abre-se um processo seletivo em novembro e em dezembro o mês quase cortado, [...] sendo que no mês de dezembro tive pouco tempo, nem eu nem a equipe que estava na comissão tivemos tempo de elaborar alguma ideia em relação aquilo, [...] desde já, expedido de onde ele veio, mas o que a gente tinha aqui para fazer era ler duas, três vezes pra saber o que era aquilo, o que era aquela proposta, integrar turno, integrar o currículo. O currículo deixa de ser assim para ser assim. Como? O quê? Em que sentido?

Outro relato de uma das pedagogas mostra que as discussões em torno do novo decreto e da implantação eram apenas para executar o que já havia sido determinado, ou seja, ofertar doze turmas para a unidade sede e duas em Tucuruí.

Nós participamos aqui na pedagogia, mas, eu te confesso, sem muita voz ativa. Já estavam bem estruturadas quando nós começamos a discutir. Não foi uma discussão para mudar, foi uma discussão mais para aceitação do que já estava mais ou menos definido (pedagoga A).

Na UnED/Tucuruí, no entanto, a dificuldade era ainda maior, não havia pedagogos, e os professores estavam de férias e só retornariam para a semana pedagógica em que se deparariam com uma nova realidade, como se pode verificar nos depoimentos abaixo:

[...] nós chegamos aqui e falamos para os professores, os professores claro questionaram como seria esse curso integrado, procuramos, inclusive, solicitar que o pedagogo de Belém viesse esclarecer aos professores isso, [...] os professores não estavam realmente preparados para fazer isso e acabou então que foi uma experiência um tanto frustrada, uma vez que a gente não pode realmente fazer um curso integrado como deveria ter sido feito, principalmente porque os professores não estavam preparados para isso (ex-diretor da Unidade de Tucuruí).

No início nós tomamos conhecimento de que íamos implantar o integrado. Fomos para Belém, tivemos instrução de como seria, o que é o integrado, que não é mais separado, não era um concomitante nem era o subsequente, e sim todo o conteúdo integrado ao ensino médio profissionalizante, o técnico, e viemos pra cá e passamos isso para os professores [...] (coordenadora B).

A realidade vivenciada na implantação do curso integrado na escola faz refletir a respeito do papel e da responsabilidade dos gestores educacionais na qualidade de deliberadores e mediadores das políticas públicas, que, neste contexto, oscilaram entre um “cumpra-se”, o desejo do pioneirismo e o desconhecimento de grande parte dos protagonistas

do processo pedagógico. Também é possível depreender desse contexto analisado a resistência natural dos docentes frente ao desconhecido.

Segundo o depoimento de um professor, não havia a percepção da diferença na modalidade implantada com a modalidade anteriormente ofertada:

Se for comparar com o concomitante que já existia aqui, que existiu alguns anos atrás, eu não vejo muita diferença, a não ser a questão dos módulos que permitiam a eles terem certificados, por módulos, [...] mas em termos de disciplina, o conteúdo programático mudou muito pouco em relação ao concomitante que existia alguns anos atrás (professor W).

Esse depoimento denota as dificuldades dos professores em se apropriar da concepção da nova modalidade ofertada.

Os professores, coordenadores e diretores da unidade sede e da UnED/Tucuruí pareciam ter buscado aplicar uma proposta ao mesmo tempo em que buscavam compreendê-la para então se apropriar devidamente dela, construindo modos singulares de construí-la coletivamente em processos dialógicos, dialéticos e democráticos, todavia, possivelmente em função do pouco tempo para a implantação, limitando o potencial de transformação do EMI no cotidiano das instituições em que atuavam, pois as circunstâncias os impeliram a se restringir aos limites do Decreto n. 5.154/04.

Os documentos e depoimentos registrados até aqui são sinalizadores dos percursos históricos e das tentativas de implantação do Decreto n. 5.154/04, no Estado do Pará, especificamente, no município de Tucuruí. No subitem, a seguir, realiza-se um histórico do desenvolvimento do EMI.

5.1.1 Início das aulas: novos desafios para os gestores, professores e estudantes

Na data estipulada, a instituição recebeu os novos estudantes, sendo a grande maioria de escolas públicas da região.

A direção da UnED/Tucuruí se apropria de uma matriz curricular provisória, formulada pela coordenação da unidade sede, que foi executada. Segundo relatos dos interlocutores, não houve discussões a respeito desse desenho curricular, apenas cumpriram o que estava no papel, com pequenos ajustes de ordem pedagógica.

Nós recebemos a grade curricular e o projeto não... Não tive nenhuma participação, [...] nós recebemos pronta (coordenador “B”).

A preparação foi muito pouca, nós fomos a umas reuniões em Belém em que as coisas foram se definindo ao longo do curso, a gente trabalhando e tentando ajustar o curso, fazer os ajustes de acordo com as necessidades, e de acordo também com que Belém enviava para a gente (coordenador “A”).

Percebe-se que a UnED/Tucuruí se restringia a executar as propostas da sede em Belém, inclusive no aspecto de definição e adequação curricular. As falas dos entrevistados destacam essa situação, mas, ao mesmo tempo, expressam um posicionamento de dependência da unidade sede, o que revela certa passividade da unidade escolar diante do novo projeto pedagógico.

As análises de Kuenzer (2005) auxiliam na problematização da realidade vivenciada na UnED/Tucuruí, na medida em que esta autora sinaliza a importância da autonomia de cada escola na construção de suas formas de implantar as diretrizes, afirmando que:

A concretização dos princípios apresentados exige autonomia do Sistema Público Estadual, das instâncias locais e principalmente das escolas, tal como determina a LDB. Nesse sentido, deve-se compreender as Diretrizes como linhas que fornecem orientação sobre a direção a ser seguida e por isso de caráter geral, embora obrigatórias, uma vez que previstas em lei e devidamente aprovadas pelo CNE e homologadas pelo Ministro da Educação. Não podem, portanto, servir de justificativa para práticas autoritárias ou mecanismos de controle prévio por parte de qualquer instância do sistema público ou da direção da escola. Da mesma forma, não pode abrigar práticas discriminatórias, reforçando privilégios ou exclusões. [...] Com relação a esse ponto, as DCEM mostram que a conjugação entre diversidade e autonomia deverá estimular identidades escolares mais liberais da padronização burocrática que formulem e implementem propostas pedagógicas próprias... com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores (KUENZER, 2005, p. 52).

Diante do contexto em que o curso integrado foi implantado no Cefet/PA e, por consequência, na UnED/Tucuruí, é possível depreender uma autonomia relativa dos gestores e do corpo docente e um longo caminho a percorrer para produzir um projeto pedagógico que integrasse os diversos interesses em jogo. Em relação aos estudantes e demais membros da comunidade escolar, no primeiro momento da implantação do novo projeto, a participação nas discussões e na operacionalização desse projeto foram inexpressivas. É possível que isso ainda se faça presente no contexto escolar dada a nossa cultura de pouca circulação das informações necessárias no período anterior ou concomitante com a implantação de novos

currículos e principalmente de um assunto realmente novo naquele espaço e tempo, o que demandaria um amplo debate.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 178):

Os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais à cada situação educativa.

Na UnED/Tucuruí, é possível detectar um campo intermediário entre as duas situações opostas desenvolvidas pelo nosso autor de referência, o que revela um grande percurso ainda a ser percorrido para que se encontre o equilíbrio entre o currículo prescrito e o executado.

Para os estudantes, segundo o que se observou nos relatos, ficava nítida a dificuldade dos professores e das coordenações em implantar a nova modalidade. Também era evidente, para eles, a falta de planejamento mais assertivo e o pouco tempo que a escola teve para adaptar-se a essa nova estrutura curricular. Os estudantes relataram que existia uma dificuldade em termos de estrutura tanto física (falta de laboratórios e equipamentos) quanto humana, pois não havia professores suficientes para conduzir a turma em apenas um turno de aula, como confirmam os relatos abaixo:

Lembro que, no começo, quando a gente entrou, a gente teve mais dificuldades, porque aí teve que mudar e aí a gente procurou se adaptar a esse novo curso, então é muito diferente pra gente ter aula de manhã, aula à noite e às vezes tínhamos aula à tarde, fica um pouco cansativo, puxado[...] esta é mais uma questão de planejamento, devido ser a primeira turma tinham que repensar todas as questões (aluno “W”).

Matérias que não deveriam ser dadas no primeiro ano, quando a gente não entendia, a gente não tinha noção do curso e a gente já teve que entrar de cabeça no curso, então esse planejamento é uma coisa que tinha que ser feito antes ao invés de ser arrumado enquanto a gente já está fazendo o curso (aluno “E”).

Os estudantes deram uma contribuição importante para a avaliação geral da proposta pedagógica que possivelmente poderá ser incorporada em seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Entre os problemas evidenciados, destaca-se a não definição de pré-requisitos para que fizessem determinadas disciplinas; a não exclusão de matérias que já haviam cursado, provocando assim um atraso no término do curso; constantes alterações nos

horários e períodos de oferta em função do número insuficiente de professores e a rápida transição da modalidade anterior para o EMI.

Entretanto, na fala de um dos estudantes, evidencia-se a importância da modalidade e o reconhecimento da relevância da mudança, desde que fosse feita de forma planejada, coletivamente e com mais tempo para o necessário amadurecimento de todos, pensada e discutida amplamente, evitando, assim, vários problemas que foram apresentados pelos interlocutores pesquisados.

Eu acho que quem enviou esse projeto de integrado foi uma ideia boa sim, porque antes essa modalidade técnica do Cefet era voltada ao mercado de trabalho e não preparava para o vestibular, [...] porém não houve um planejamento adequado pra essa nova situação, a ideia foi nova, só que não foi colocada em prática da maneira que deveria ser (aluno “G”).

A fala deste estudante ressalta a importância do EMI para o processo de democratização da educação oferecida às classes desfavorecidas, à medida que permite a preparação para o ensino superior de forma inovadora por integrar ciência, trabalho e cultura. Além desse aspecto, Lopes (2008, p.34) defende uma educação integrada na qual se requer um sujeito “[...] que se relacione de maneira diferenciada com os saberes e que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimento e de tecnologias”, os quais são fundamentais no contexto social do mundo globalizado.

Todavia, a preparação e o planejamento para a implantação de uma mudança dessa ordem são um desafio que requer a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, conforme sinaliza Sotero (2006),

O desafio de implantar a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio definida pelo Decreto Federal nº 5.154 exige uma organicidade, uma sistematização de ações, atividades e procedimentos cujo enfrentamento deve se dar coletivamente, por meio da participação da cadeia institucional responsável pelos sistemas de educação e dos diversos sujeitos sociais, incluindo, além dos gestores centrais, diretores, professores, alunos e pais, a participação efetiva da comunidade (SOTERO, 2006, p. 128).

Nesse sentido, para o autor, a estruturação do EMI em uma instituição de ensino requer ainda que haja:

[...] a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e profissional; a discussão e elaboração coletiva; o uso de estratégias integradoras, tanto no processo de ensino aprendizagem como na estruturação curricular; a utilização de mecanismos que integrem a visão dos alunos, os diversos saberes e o contexto sócio-produtivo às possibilidades de inserção social e laboral (SOTERO, 2006, p.128).

As afirmações de Sotero possibilitam pensar as problemáticas levantadas pelos interlocutores da pesquisa e responder às angústias reveladas pelos sujeitos entrevistados, permitindo avaliar a forma como foi implantado o EMI na UnED/Tucuruí e explicitando como deveria ter sido planejada e executada de modo participativo a transição para o currículo integrado.

5.2 As condições para a implantação: possibilidades e desafios para a nova proposta

Para Beane (2003, p. 92), o currículo integrado pode ser definido como “[...] um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade”.

Conforme já foi abordado no quarto capítulo deste trabalho, acredita-se que o currículo integrado, além de propiciar a interação entre duas ou mais disciplinas, possibilita a organização de um método de ensino que promova a interação de ideias simples até a complexa integração de conceitos e campos diversos, podendo potencializar, tanto para os professores quanto para os alunos, o desenvolvimento de práticas sociais críticas, comprometidas com a diminuição de injustiças sociais, das desigualdades econômicas, da discriminação racial e de gênero e da desvalorização da força de trabalho de alguns grupos sociais.

Para montar um currículo integrado, deve-se ter em mente que não há receitas prontas e que o trabalho é uma construção a “muitas mãos”, envolvendo experiências anteriores. Deve-se ter a flexibilidade como categoria principal, obedecendo aos mínimos critérios fixados pelos Conselhos de Educação, submetendo-se constantemente por avaliação para que sejam aprimorados a cada dia.

Assim, o Plano de Implantação de Ensino Médio Integrado, devido ao seu caráter de construção coletiva, “[...] será sempre um processo inacabado, demandando continuidade de discussão, avaliação e reordenamento na medida em que for implementado” (SOTERO, 2006, p.137).

Segundo nossos interlocutores, as condições para a implantação na UnED/Tucuruí não eram propícias, tendo em vista que os professores, na sua grande maioria, trabalhavam em outras escolas e, além disso, não contavam com um suporte pedagógico na Unidade de Tucuruí suficientemente capaz de prepará-los, no curto prazo disponível, para a implantação do novo currículo, a exemplo de reuniões de estudo, palestras, oficinas de trabalho, entre outras. Esses fatos resultaram em dificuldades na implantação, conforme o relato do ex-diretor da Unidade de Tucuruí abaixo:

[...] nem pedagogos nós tínhamos aqui e os professores também não receberam um treinamento mais aprofundado, uma teoria melhor para poder trabalhar isso, as pessoas não tinham nem tempo, não houve realmente nenhum planejamento nesse aspecto, por isso que foi frustrada a experiência.

Um desafio apresentado pelos interlocutores era entender a nova proposta do governo estudando o decreto e as diretrizes curriculares para, então, iniciar a reestruturação dos planos de cursos, rompendo com as velhas estruturas. Uma grande dificuldade assinalada era como estruturar um novo plano integrado, sendo que as diretrizes curriculares para o ensino médio e profissional continuavam as mesmas do decreto anterior.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 21),

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lidam forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Resistência e insegurança frente a uma nova proposta, como é o caso do ensino médio integrado, são naturais, principalmente quando os participantes não conhecem a concepção e quais os ganhos político-pedagógicos que serão agregados. Para Lopes (2008, p.39), no entanto, “[...] o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem [...]”.

Outra dificuldade destacada foi em relação ao número de professores do quadro permanente, que não era suficiente para atender às demandas de turmas e períodos da escola. Uma segunda problemática advinda da anterior era a constante transição de professores na instituição devido ao sistema de contratos temporários de professores para um tempo máximo

de dois anos, causando uma dificuldade em acompanhar o projeto, pois, quando estavam conseguindo realizar um trabalho em parceria com os colegas, o contrato acabava, vindo outro professor para recomeçar todo o trabalho.

Esse *déficit* no número ideal de professores trouxe ainda o problema de que as aulas não poderiam ser ministradas em um único período, implicando a organização dos horários de oferta à medida que os alunos frequentavam as aulas em dois turnos, conforme acontecia na modalidade concomitante. Essa preocupação foi evidenciada na fala do aluno “I”:

[...] deveriam pensar... a escola vai ter professores suficientes para desenvolver um trabalho integrado em um só período de aulas? Vai ter todos os professores? Vão dar aulas de manhã? A escola tem esses professores, vamos pensar, será que a escola não precisa de novos professores? Os professores não precisam se reciclar?

Uma última dificuldade relatada foi a falta de recursos materiais e financeiros, como também a falta de pessoal técnico em número suficiente para fazer frente às novas demandas que o novo projeto apresentaria. A título de exemplo, para a implantação da modalidade, a UnED/Tucuruí não recebeu nenhum laboratório, nenhum curso de formação continuada para professores, nem contratação de funcionários. Além disso, por mais de dez anos, não houve a lotação de pedagogos na unidade, o que foi muito prejudicial para o início da implantação do curso integrado.

Segundo Lopes (2006), há um descompasso entre as propostas curriculares e a implementação delas como sendo dois movimentos distintos. As propostas são encaradas como um pacote de ideias divergentes e sujeitas às mais variadas interpretações, fato que ocasiona implementações distorcidas. Nesses casos, os professores também são encarados como malformados e sem condições de desenvolver uma proposta estabelecida. Os textos governamentais se configuram como os principais interlocutores da comunidade educacional e eles trazem em si uma fragmentação entre políticas e práticas curriculares. “O contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições” (p. 148).

Finalmente, percebe-se que a dimensão coletiva de construção do currículo e a participação dos sujeitos são uma necessidade incontestável. Desde os primeiros momentos do planejamento deste e na implantação, deveria ter sido levado em consideração o cotidiano

vivenciado e o contexto em que esses atores se inseriam, o que não aconteceu na UnED/Tucuruí.

5.3 Interdisciplinaridade e o currículo integrado

Para a construção de um currículo integrado, há uma demanda de assumir a interdisciplinaridade como seu eixo articulador de forma que possibilite um trabalho em parceria e de socialização de experiências e formas de pensar. Essas mediações podem ser feitas de diversas formas: através de projetos integrados, seminários, pesquisas e um número variado de práticas desenvolvidas em conjunto com professores das diversas disciplinas e estudantes.

Para Torres Santomé, no currículo interdisciplinar, pode-se introduzir um variado número de práticas educacionais a fim de contribuir para a aprendizagem do estudante.

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 27).

No caso da UnED Tucuruí, percebeu-se que havia boa vontade por parte dos gestores e professores para que houvesse uma efetiva aprendizagem, no entanto, em termos práticos, essa intenção poucas vezes foi atrelada a uma prática interdisciplinar.

Essas práticas educacionais devem estar carregadas de intencionalidade e objetivos, cabendo aos professores a tarefa de dar sentido àquilo que se ensina. Conforme sugerido por Torres Santomé:

A finalidade de uma proposta curricular não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática. Um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 29).

Para o professor “I”, no entanto,

[...] trabalhar interdisciplinarmente é você pegar de outras disciplinas, ferramentas para trabalhar a sua disciplina. A gente não deve mais defender

o mundo como parte, o cérebro do aluno como um arquivo de iguarias só Língua Portuguesa, só Literatura, só Matemática, a gente sabe que Matemática é interpretação, que História você trabalha com a Literatura (professor “I”).

A interdisciplinaridade é mais do que uma interação fortuita entre duas ou mais disciplinas, ela surge com uma finalidade fundamental de “[...] corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 62). Esta implica mudanças na visão de mundo do educador, incluindo opções epistemológicas e sociais. Sendo assim, percebe-se que o professor “I” procura meios de tornar interdisciplinar o ensino através do diálogo entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade é também uma questão de atitude, demanda uma tomada de decisão de vivê-la e exercê-la. Não se trabalha interdisciplinarmente sozinho, é necessário que o trabalho seja coletivo, através de diálogo com os teóricos, com os pares e com os estudantes. A parceria no trabalho interdisciplinar desenvolve uma responsabilidade mútua e um envolvimento maior com o projeto no qual está inserido, conforme Santos (2006), não sendo, portanto, apenas a realização de “ganchos” entre disciplinas, como refere o professor “K”.

Interdisciplinaridade é eu pegar um determinado assunto e fazer a conexão entre as disciplinas, eu trabalho exatamente na parte técnica, para falar verdade eu nunca consegui ligar todas as disciplinas (professor “K”).

O professor “K” manifesta sua dificuldade em estabelecer elos e aproximações entre as disciplinas e ainda aborda que se considera um “técnico”, apontando como compartimentada teoria e prática técnica. É preciso considerar que a interdisciplinaridade não necessita acontecer na plenitude dos conhecimentos escolares, ela poderá ocorrer em diferentes níveis de aprofundamento. Na verdade, o professor “K”, mesmo que tenha apresentado uma concepção limitada de currículo integrado, já o pratica ainda que de forma incipiente, o que pode ser um começo de novas práticas pedagógicas mais emancipadoras. No ponto de vista da gestão do currículo, em particular do currículo integrado, a concepção pedagógica docente demanda aprofundamentos que, somente por meio de estudos e socialização de experiências, serão alcançados, o que implicará diretamente a efetivação do curso integrado que se coloca no plano prescrito.

Portanto, uma prática interdisciplinar é ação, implicando uma mudança na prática pedagógica que rompa com o tradicional currículo fragmentado em favor de um currículo que

restaure a unidade do conhecimento, sendo necessário um trabalho cooperativo entre professores e estudantes.

Para Santos (2006, p. 144), a interdisciplinaridade “[...] é definida como o regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, que se faz por meio de trocas e visando ao enriquecimento mútuo”. Esse conceito de cooperação entre as disciplinas ou conteúdos foi evidenciado na maioria dos depoimentos coletados.

[...] interdisciplinaridade significa que os conteúdos além de haver uma ligação entre eles, eles se complementam, se completam, eles são causa e consequência do outro (professor “H”).

Entretanto, outro aspecto evidenciado por um dos professores é a ideia de que apenas relacionar sua disciplina com outra não configura uma interdisciplinaridade de fato, para ele é necessário um trabalho coletivo em que os profissionais de ensino trabalhem num sistema de cooperação mútua, o que resulta em um projeto interdisciplinar.

Uma prática verdadeiramente interdisciplinar só se desenvolve no âmbito de um projeto interdisciplinar que é gerado a partir de uma intencionalidade, e esta, por sua vez, só se sustenta na articulação das mediações históricas da existência humana. (ALARCÃO, 2007).

Essa concepção foi evidenciada na fala do professor “P”:

A interdisciplinaridade é uma atividade em que vários profissionais de áreas diferentes interagem, é necessário, nesse caso, que os profissionais das diferentes áreas tenham um objetivo comum, por que é muito vago você falar em interdisciplinaridade de uma maneira ampla, geral, não tem sentido para mim alguns planos pedagógicos em que exista interdisciplinaridade, eu acho que isso não funciona assim, acho que só funciona interdisciplinaridade se você tem um objetivo traçado, se você quer atingir uma determinada meta, aqui não tem uma meta definida (professor P).

O professor “P” diverge de seus colegas entrevistados, destacando que a interdisciplinaridade demanda objetivos comuns, e não só o estabelecimento de rápidas relações entre uma disciplina e outra. Embora a escola tenha como objetivo comum a proposta do ensino médio integrado, esse professor não o considerou em sua fala, ao contrário, apresenta-se como um desconhecedor do novo projeto pedagógico, informando que não há meta definida na UnED/Tucuruí.

Essa postura do professor “P” é bastante comum, tendo sido identificada, por exemplo, na fala de Borges (2008). Seguindo o raciocínio da autora, as razões desse “desconhecimento” revelam, na verdade, uma postura pessoal do professor em relação à mudança proposta.

1) os que se sentem ameaçados diante das inovações impostas, apresentando um comportamento de resistência ou repúdio; 2) os que acreditam nas possibilidades de avanços e ruptura com a inércia instalada pela acomodação das práticas curriculares cotidianas já sedimentadas; 3) os que conseguem permanecer na indiferença por acreditarem que este processo não afetará seus interesses de ordem pessoal e profissional (BORGES, 2008, p.3).

Para o diretor da UnED/Tucuruí e o diretor de Ensino da unidade sede, a interdisciplinaridade é destacada como a inter-relação entre as disciplinas e reforçada como uma característica fundamental para a integração curricular, conforme relatos abaixo:

[...] um dos elementos fundamentais da integração é a interdisciplinaridade, onde eu vou buscar as inter-relações entre as disciplinas, como elas estão sendo aplicadas no conhecimento e na necessidade do aluno. Poder aplicar isso quando precisa resolver determinada situação, então a interdisciplinaridade é um dos elementos fundamentais da integração curricular (diretor de Ensino).

Eu entendo que é você poder, por exemplo, relacionar os conteúdos de uma disciplina com outras disciplinas, fazer, por exemplo, um projeto junto, [...] trabalhar um conteúdo em História que possa ajudar, por exemplo, em Literatura, então vejo que essa relação de conteúdos principalmente, de projetos integrados seria essa interdisciplinaridade (ex-diretor da UnED/Tucuruí).

Dessa forma, desenvolver um currículo integrado supõe um trabalho de buscas de confluências entre as disciplinas, e não de disciplinas sobrepostas, mas sim inter-relacionadas em busca de conhecimentos que perpassem os limites das matérias ensinadas, conforme afirma Torres Santomé (1998, p. 25).

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas em núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas em tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.

Nas falas dos estudantes, nota-se que há um ganho de conhecimento significativo nas aulas, pois esses estudantes conseguem relacionar disciplinas e conteúdos dados com outros, resultando em uma aprendizagem mais consistente. Conforme o exemplo do aluno “I”.

As aulas de Português são ótimas, quando tenho que fazer uma prova de uma disciplina técnica que eu tenho que interpretar uma questão, até a minha forma de expressar com certeza eu tenho vantagem, se eu aprendi os cálculos matemáticos de forma certa, lá eu vou saber aplicar os cálculos matemáticos (aluno I).

Torres Santomé (1998, p.100) confirma essa ideia, dizendo que “[...] a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe”. Independentemente de os conteúdos terem sido ministrados de maneira integrada ou não, ainda existe a possibilidade de o aprendiz conseguir fazer a ponte entre os conhecimentos e torná-los mais consistentes.

Assim, pode-se entender que, para um aprendizado significativo, não é necessário eliminar disciplinas, mas sim haver um movimento de diálogo entre elas, tendo como ponto em comum a busca por um trabalho cooperativo e solidário de forma a restaurar a unidade do conhecimento.

5.4 A prática pedagógica dos professores em face do EMI

Para o desenvolvimento de um currículo que tem como desafio atender simultaneamente o ensino propedêutico e o ensino técnico, como é o caso do EMI, um dos pressupostos básicos a seguir é congregar a teoria e a prática. Para tanto, é fundamental uma prática curricular capaz de quebrar modelos pré-estabelecidos de forma que leve a termo uma educação organicamente trabalhada.

Além disso, para Kuenzer (2005, p.68), as decisões a serem tomadas no âmbito teórico-metodológico deverão “[...] consensuar critérios, conteúdos, suas formas de organização e estratégias pedagógicas que expressem a concepção predominante, fruto de um equilíbrio sempre provisório e em constante negociação”.

Machado (2006), em consonância com Kuenzer, destaca que um projeto integrado pressupõe um trabalho desenvolvido em conjunto de forma que as práticas pedagógicas que sustentam as ações didáticas estejam articuladas e organizadas de modo integrado.

Trata-se de uma proposta em que gestores, professores e estudantes atuam coletivamente para selecionar, organizar e aplicar um tratamento metodológico aos conteúdos de maneira que o trabalho individual e o coletivo possam ser contemplados em um projeto de formação humana em constante negociação (KUENZER, 2005).

No entanto, para que haja uma referência comum ao sistema escolar no processo de organização e execução das práticas pedagógicas, é substancial o estabelecimento de um currículo, porém que não seja prescritivo apenas e “[...] entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores”, de acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 118).

Quanto a este aspecto, Kuenzer (2005, p. 68) também destaca que “[...] não há receitas prontas para além das grandes linhas gerais”, ou seja, cada escola deverá desenvolver seus projetos de acordo com a sua realidade, de forma que eles sejam coerentes e articulados em função das especificidades locais e das condições pedagógicas, estruturais e sócio-econômicas presentes em um dado espaço institucional.

Para pensar a constituição de projetos articulados, as narrativas dos professores entrevistados podem ser emblemáticas para analisar uma realidade específica no que tange ao currículo e à estruturação das práticas pedagógicas em uma instituição que oferta o ensino médio integrado.

Nesse caso, estão em pauta as respostas dos professores da UnED/Tucuruí ao serem interrogados se trabalhavam ou já tinham trabalhado em projetos integrados com outros professores. A grande maioria relatou que não e atribuiu esse fato à falta de tempo ou de interesse em trabalhar em conjunto com o colega, conforme os depoimentos abaixo:

Em conjunto com outros professores para ser sincero não, quando foi montada essa grade do integrado o objetivo era que se montassem projetos e trabalhassem exatamente a questão da interdisciplinaridade, mas isto acabou não acontecendo [...] não sei se não foi possível, ou se faltou mais interesse de integração [...] ele requer uma dedicação, uma aproximação maior dos professores, acho que para os professores com dedicação exclusiva seria bom [...] para quem sabe de repente conseguir um projeto desse tipo (professor “W”).

A justificativa de falta de tempo para organizar atividades em equipe, sobretudo, um projeto político-pedagógico, parece fechar as possibilidades de mudança e reflexão a respeito das práticas, no caso do relato do professor “W”. Porém, o que este entrevistado parece desconhecer é o fato de que,

[...] as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valorizam e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar as suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2001b, p. 29).

A palavra “grade” referida pelo professor aponta uma visão de currículo prescritivo e fechado, sem brechas para ações inovadoras e de apropriação de um coletivo de atores institucionais e interinstitucionais. Desse modo, a integração e a interdisciplinaridade ficam comprometidas frente ao que o entrevistado nomeia como “falta de interesse de integração” e uma “dedicação e aproximação dos professores”. O alerta de Gimeno Sacristán (2000) para que o currículo não seja concebido como amarra parece não ter ressonâncias na UnED/Tucuruí. Conforme assinala o professor “P”.

Aqui não, aqui a gente trabalha muito dissociado, não existe muita integração, porque não se tem projetos e para isso é necessário que existam projetos para que os outros se adequem, se aproximem, porque um time individual é muito raro, de repente eu tentar desenvolver alguma coisa em parceria com outros professores é muito complicado, às vezes é um pouco difícil você convencer o colega que pode trabalhar junto (professor “P”).

Pode-se notar que a ideia de que é importante promover a integração se faz presente para o professor “P”, mas parece não se materializar em função do isolamento e ausência de parcerias entre os docentes. Trabalhar em projetos integrados demandaria tempo, discussões e a difícil tarefa de recompor o todo e, para que isso ocorra, de acordo com Machado (2005, p. 45), “[...] é preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação de conteúdos, tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global”.

Apesar da não existência de projetos construídos em comum, no cotidiano das práticas pedagógicas na UnED/Tucuruí, até a proposição do EMI, os professores “I” e “H” ressaltam que há um projeto anual para a realização de uma exposição aberta à comunidade local em que acontecem atividades integradas de várias disciplinas com os colegas e estudantes em projetos específicos somente para esse intento.

Dentro do ensino integrado, nós tivemos a EXPOTEC³ onde eu trabalhei um pouco com a professora de inglês em uma peça de teatro, era Língua Portuguesa, Língua Inglesa mais ensino das Artes e só (Professor “I”).

Na EXPOTEC [...] foi boa, foi interessante, primeiro que sempre que se constrói algo em equipe se tira aprendizado e pode-se costurar mais coisas, chega-se a conclusões mais ricas. Esse tipo de coisa é sempre bom (professor “H”).

Nota-se nas entrelinhas das entrevistas que os professores acham interessante a prática do trabalho coletivo e afirmam que a construção do trabalho em equipe agrega muitas experiências positivas. O parecer CNE/CEB n. 39/2004 é enfático ao afirmar que:

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último (BRASIL, 2005, p. 147).

Pode-se notar que, para a organização de uma prática pedagógica coletiva acontecer, deve-se oportunizar aos docentes e estudantes uma cultura permeada pelo trabalho coletivo de forma que os estimule à produção e socialização de experiências. A troca entre professores do ensino médio e aqueles que trabalham no ensino técnico é uma oportunidade de superação de fragilidades verificadas em cada um desses ramos de ensino.

Para Machado (2006, p. 46), “[...] em ambos os casos, mas de modo diferente, trata-se de enfrentar a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de outras relações entre teoria e prática, visando a instauração de outros modos de organização dos conhecimentos”.

Portanto, o aproveitamento dessas oportunidades e a oferta delas são importantes para que ocorra uma educação coesa e articulada com as concepções de cada ator e das condições que são dadas pela escola.

5.4.1 Mudança da prática pedagógica

Para uma efetiva implantação do EMI, é fundamental repensar as tradicionais práticas pedagógicas de forma que tenha em mente qual a verdadeira finalidade do ensino que se quer trabalhar, ou seja, os professores devem “[...] tomar decisões coletivamente, formular o

³ Na UnED/Tucuruí, uma vez por ano acontece uma exposição de trabalhos técnicos chamada de Expotec, em que professores e alunos expõem trabalhos para a comunidade local.

projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional” (LIBÂNEO, 2001b, p. 23).

Para Libâneo (2001b, p.23), “[...] os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”. Assim, trabalhando de modo dissociado, não se constrói uma educação profissional, na verdade, é impossível constituir um EMI sem um compartilhamento e um currículo materializado em projetos integradores de conteúdos e metodologias, de diferentes campos do conhecimento, das práticas pedagógicas em que se considere o cotidiano da instituição e da comunidade em que se insere, por meio de uma rede de conexões de práticas de diferentes agentes e sujeitos dos fazeres pedagógicos integrados.

Os professores da UnED/Tucuruí, quando interrogados se houve mudanças em suas práticas pedagógicas a partir da implantação do EMI, responderam afirmativamente. Alguns, de forma ainda que solitária, tentam fazer uma ponte entre um conhecimento de uma disciplina com outra, conforme os relatos abaixo dos professores “K” e “W”.

[...] eu me preocupei muito em pegar a minha disciplina e ligá-la à prática dos meus alunos, fazer a Matemática tradicional do ensino médio, mas ao mesmo tempo ligar a questão técnica. Eu tive que fazer uma atualização nos meus conhecimentos para poder ajudá-los. (professor “K”)

Acho que independente do curso em si, da grade curricular, a gente sempre... a cada ano a vivência em sala de aula, os resultados e a gente acaba criando uma nova metodologia, novos recursos, formas de passar, às vezes você observa que no ano passado aquela turma não foi bem, acho que faltou alguma coisa, aí você vai de novo com a mesma disciplina, ou seja, acho necessário melhorar alguma coisa. Para elaborar um planejamento, você acaba tendo que pesquisar e na pesquisa você vai descobrindo alguma novidade (professor “W”).

Da fala do professor “W” destaca-se a importância da pesquisa para a elaboração de um planejamento adequado, para a operacionalização de propostas pedagógicas que intencionam a inovação e que comporte um ensino de melhor qualidade. Essa ideia poderá ser entendida à luz de Torres Santomé (1998, p. 29), que nos mostra que a finalidade de uma proposta curricular não poderá se fechar nela mesma, mas “[...] servir ou não aos propósitos que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática”.

Para o autor ainda, “[...] um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo” (idem, ibidem, p. 29). Portanto, é preciso que uma

ação educacional se transforme em um processo investigativo, que busque os meios e as respostas para a compreensão dos princípios científicos e como incorporá-lo às técnicas.

O entrevistado também ressalta que opera um constante repensar de suas práticas pedagógicas a partir das vivências com os estudantes, no contexto de sala de aula, chegando a afirmar que esse processo o incentiva a criar novas metodologias e utilizar novos recursos, na tentativa de oferecer aulas que ele julgue melhores.

Para Machado (2006, p. 60),

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral.

Dessa forma, a implementação de currículos integrados pode trazer benefícios para o estudante na medida em que haja uma vontade e uma busca dos professores, incluindo nesse grupo os gestores da escola, por práticas alternativas capazes de ampliar a visão crítica destes e do meio em que estão inseridos. Para que isso se afirme na prática, não se pode esquecer da necessária garantia das condições materiais.

No entanto, para o professor “H”, não houve mudança da sua prática pedagógica, e sim uma continuidade de um processo de desenvolvimento de uma visão que ele julga que já possuía, sendo que afirma ter crescido mais e ampliado o espectro de suas ações rumo à organização das aulas na proposta do EMI.

Não que eu precisei mudar [...] mas a palavra mais correta seria desenvolver, não que eu mudei, eu só fiz com que a minha ideia fosse mais desenvolvida, e pude crescer mais dentro dessa ideia, não mudei porque eu já trazia certa tendência para isso, mas que esse ensino médio integrado me deu mais chance de fazer (professor H).

No caso do professor “I”, sua prática mudou em função de se levar em consideração as duas funções do EMI, de um lado dar condições do estudante continuar os seus estudos e de outro, ingressar no mercado de trabalho.

A separação do ensino médio regular do ensino profissional atualiza a dualidade estrutural, operando um recorte de formação para o vestibular para alguns grupos que ocuparão cargos de comando e a formação profissional para aqueles que serão dirigidos, assim como destaca Kuenzer (2005).

Quanto à mudança de práticas e tentativa de acionar os colegas em um processo de ações coletivas, o professor “P”, conforme relato abaixo, reconhece a necessidade de interação com os seus pares e admite as dificuldades e barreiras para a construção de um trabalho coletivo.

Alguns aspectos a gente precisa mudar, fazer algumas adaptações [...] essa adaptação precisa ser feita e levantada [...] cheguei a contatar com outros professores, mas ainda não vingou isso, ainda está no corpo embrionário (professor “P”).

A fala de “P” é interessante porque aponta uma tentativa mesmo que “embrionária”, como ele declara, de constituir conexões com os outros professores a fim de mobilizá-los para mudança.

Santos (2006) demarca que um verdadeiro projeto curricular interdisciplinar surge no “[...] correr da vida cotidiana, por meio de um ato de vontade, uma tomada de posição, uma atitude. [...] Muitas vezes surge impulsionado por alguém que já possuía em si a atitude interdisciplinar e essa pessoa contamina outras” (p. 149). Esse pequeno “corpo embrionário” mencionado pelo professor “P” pode ser um bom começo para que os outros sejam estimulados e “contaminados” pela vontade de um fazer completo e orgânico com os seus pares.

De modo geral, apesar de contradições em alguns aspectos, os interlocutores entrevistados admitiram que o ser humano está em constante transformação, em um processo de mudança que está ligado à necessidade de resolver problemas e à busca de novos percursos e alternativas. Segundo Vázquez (2007, p. 267), “[...] o homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções”. Para isso, precisa de estímulo e vontade de mudar o seu meio. Um professor, diante de uma nova estrutura de EMI, que requer dele uma postura diferente da que vinha atuando, precisa se posicionar e buscar novos caminhos para sua prática educacional.

5.5 Avaliação da modalidade do Ensino Médio Integrado na UnED/Tucuruí

O EMI é uma proposta que veio dar condições aos alunos de participar de uma proposta pedagógica que se pretende integrada tanto na formação geral quanto na profissional e dar prosseguimento ao seu projeto de vida. Para Lodi (2006, p. 10), o EMI “[...] deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções

intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento”.

Partindo dessa proposta de integração entre trabalho, ciência e cultura, o diretor de Ensino destaca a tradição dos Cefets de trabalhar com o ensino tecnológico, e não de ministrar somente o ensino propedêutico, declarando que o EMI veio ao encontro dos anseios da clientela atendida nessa instituição de ensino.

Acho que nós temos um referencial dentre as instituições, trabalhamos em uma instituição que tem a função de desenvolver educação profissional tecnológica, então trabalhar o ensino médio puro aqui ela estaria fazendo o papel como outras instituições estão fazendo, a possibilidade dessa formação integrada pra mim eu acho fantástica, que faz do cidadão que vem pra cá, sair com uma formação integrada como um cidadão que vai interferir na sociedade de forma substantiva e também ter acesso ao mundo do trabalho (diretor de Ensino).

O diretor de Ensino, ao destacar os aspectos de sua avaliação quanto ao EMI, enfatiza a importância dessa modalidade na formação focada na construção da cidadania plena, em uma formação humana que visa “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Assim, ao interrogar os interlocutores da pesquisa a respeito de como avaliaram a modalidade após quase quatro anos de implantação na UnED/Tucuruí, apesar de todas as dificuldades do início do percurso, alguns professores fizeram uma avaliação positiva da modalidade.

De acordo com a coordenadora “B”, os alunos estão respondendo de forma bastante positiva às mudanças do EMI tanto no estágio como nas aulas, estão mais motivados e engajados.

Olha, a minha avaliação é boa porque eu tenho visto os alunos se saírem muito bem nos estágios, se saírem bem profissionalmente depois que saem daqui, dentro da escola mesmo eu vejo que eles são alunos que querem fazer isso, gostam, vem para as aulas com bastante interesse e os professores também eu vejo, a minha avaliação no caso de 0 a 10 seria 9, para mim a modalidade é muito boa, pelo menos a resposta que ela nos tem dado (coordenadora “B”).

Em concordância com a coordenadora “B”, a coordenadora “A” e o professor “W” fizeram uma comparação das turmas atuais com as outras que participaram da modalidade concomitante e constataram que houve um ganho substancial em relação às turmas anteriores.

Eu acho que a gente está tendo um resultado bastante positivo, achei que houve menos reclamações do que os outros anos, e os alunos estão saindo tão capacitados quanto, então eu acho que nossos resultados são positivos (coordenadora “L”).

Notou-se também na fala do professor “W” a melhora das aulas e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos à ampliação da infra-estrutura da instituição e o “enxugamento” da matriz curricular, destacando, ainda, a decisão de privilegiar também as disciplinas mais práticas e de aplicação em conjunto com as teóricas.

Eu posso considerar que essa turma teve um avanço bem melhor em relação as outras, não só da forma como foi implementada aí o ensino integrado, mas porque nós estamos conseguindo outros recursos como datashow que nós temos hoje e a gente não tinha [...] eu acho que é assim o curso em si integrado ele melhorou bastante, houve um enxugamento das disciplinas, tínhamos disciplinas que aprofundavam muito para o nível técnico deles e acho que acabava não dando a eles a questão prática, aplicação mesmo, voltava assim muito para o lado teórico e isso enxugaram bastante a grade, isso com certeza contribuiu para termos uma turma com uma melhor formação (professor “W”).

A fala do professor “W” mostrou que, comparando as duas matrizes curriculares, do curso concomitante e do integrado, houve na segunda, uma preocupação maior com a prática, com a eliminação de disciplinas que visavam à teoria e ficavam, muitas vezes, sem sentido para os estudantes. Essa observação também foi percebida pelos estudantes que, no estágio curricular, conseguem aplicar os conteúdos aprendidos sem grandes dificuldades.

Outro grupo de interlocutores, no entanto, viram a experiência de implantação da proposta do EMI no Cefet/PA como negativa, pois ela foi realizada sem a estrutura e alterações curriculares necessárias, de acordo com a pedagoga “A”. Apesar da implantação do EMI, segundo a pedagoga “A”, a segregação entre ensino médio e ensino técnico ainda perdura.

Eu faço uma avaliação negativa não da modalidade, mas de como os procedimentos foram tomados para que ela viesse a ser implantada, ela foi implantada com um número muito grande de turmas, não houve tempo suficiente para absorver ou compreender e hoje eu vejo muito na

sobreposição dos currículos e todo mundo caminhando do mesmo jeito que caminhava antes, os mesmos professores da área técnica fazendo sua parte e os professores do ensino médio fazendo sua parte (pedagoga A).

Essa ideia também foi reforçada pelo ex-diretor da UnED/Tucuruí

Faço uma avaliação negativa, não vejo que tenham surgido resultados melhores, acho que no geral todo mundo trabalhou sua disciplina, cada professor procurou trabalhar de acordo com seu conteúdo, pouca coisa havia realmente de conversa entre professores no sentido de fazer essa integração, então eu creio que o ensino médio integrado do jeito que foi processado na UnED/Tucuruí realmente não contemplou aquilo que deveria ser, então eu vejo como se fosse apenas um curso concomitante em que se trabalhava ensino médio de um lado e ensino técnico do outro. Não vejo diferença nenhuma do ensino integrado para o ensino médio concomitante, na verdade ficou a mesma coisa só mudou o nome (ex-diretor da UnED/Tucuruí).

Nota-se, na fala do ex-diretor da UnED/Tucuruí, que não ocorreram mudanças nas práticas dos professores e na organização do currículo com a implantação do EMI. Para Lodi (2006),

A mudança assim como a expectativa de que ela ocorra, é o que gera a necessidade crescente de uma postura flexível, aberta, pois essa mudança está presente em nossa realidade, em nossa corporeidade, já que é parte intrínseca da natureza da matéria. Está presente tanto nas circunstâncias que nos envolvem quanto em nossas estruturas biológicas. Isso ocorre pelo fato de a mudança fazer parte da própria dinâmica organizadora da vida (LODI, 2006, p.32).

Percebe-se nas falas dos coordenadores, pedagogos e diretores uma tendência de responsabilizar os professores pela não efetivação concreta do EMI no Cefet/PA como estratégia de defesa contra as suas próprias angústias mobilizadas pela demanda de mudança, o que denota resistência e não flexibilidade para construção de um novo projeto e modalidade de educação profissional integrada.

Para a execução de um projeto realmente integrado e interdisciplinar, é necessária uma tomada de posição e a palavra de ordem é a mudança. Não poderá haver resistências ou medos, e sim abertura e desejo de transformar uma realidade, para melhor, evidentemente.

Eu acho que ainda há muito a ser desenvolvido, tem gente que acha talvez por medo de mudança, [...] tem gente que realmente precisa se fazer essa mudança, mas ainda tem certa resistência, [...] mas que ele precisa melhorar

e essa melhora depende das pessoas que estão envolvidas fazerem esse desenvolvimento, eu acho que está no caminho, mas ainda tem muito a ser melhorado (professor “H”).

Em todas as áreas da vida, todos passam por mudanças e a escola não é diferente, ela precisa se organizar para promover mudanças na “compreensão, atitudes, valores e práticas das pessoas” (LIBÂNEO, 2001b, p. 27). Uma das formas de implementar mudanças é construir uma nova identidade profissional, desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva e a capacidade reflexiva com base na sua prática (ibidem).

Para enfrentar uma mudança, como a implementação do EMI, e todo o aparato teórico da legislação e diretrizes de ação e reflexão, precisa-se de articulação e iniciativa coletiva que acione práticas que transformem o currículo e a modalidade de educação cotidianamente.

Assim, pode-se inferir que a modalidade de EMI, por sua característica de construção coletiva, será sempre um processo em andamento, inacabado, demandando continuidade de discussão e um trabalho de aprendizagem contínua.

De acordo com o documento base da educação integrada (MEC, 2007), para que o ensino médio integrado se constitua em uma política pública educacional, será necessário que essas práticas sejam enraizadas em todo o território brasileiro. Mas, para que isso ocorra, é necessário que as esferas públicas, nos seus vários níveis, desenvolvam-se em regime de colaboração e cooperação.

É nesse regime de colaboração, cooperação e parcerias que os sistemas poderão atuar no ensino médio integrado, buscando-se soluções adequadas para questões das mais variadas ordens: planejamento contínuo, financiamento das reformas, contratação de professores de forma que atenda a demanda ofertada; formação continuada para os professores no sentido de promover uma mudança de cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados; quadro de pessoal técnico-administrativo; infra-estrutura física necessária, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história. [...] E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança. (CIAVATTA, 2005).

Produzir um trabalho de pesquisa é uma tarefa árdua e demanda muito trabalho e dedicação. Espera-se que este trabalho contribua de alguma forma, através da experiência na UnED/Tucuruí, para um repensar das políticas de educação e revelar de que maneira as legislações são implementadas e apropriadas pelas instituições de ensino, principalmente aquelas localizadas fora dos grandes centros urbanos.

Lembro-me de uma defesa de mestrado a que assisti na Universidade de Brasília, na qual a professora Ilma Passos Alencastro Veiga, na qualidade de membro da banca, iniciou sua fala dizendo: “esse momento é um ponto final, mas também é um ponto de partida”. É exatamente o sentimento que me vem nesse momento, pois através dos resultados desta pesquisa, faz-se necessário repensar uma nova maneira de trabalhar o EMI, considerando os erros e os acertos descobertos na sua implantação na UnED/Tucuruí.

Essa pesquisa para meu desenvolvimento pessoal foi de grande valia, pois, a partir deste trabalho, ampliou-se a minha visão como docente e gestora, levando-me a refletir a respeito de minhas práticas pedagógicas numa instituição de ensino profissional.

Entendo que este estudo não esgotará todo o potencial do tema e as considerações aqui serão apenas o começo de uma reflexão que poderá dar subsídios para outras investigações.

Assim, como foi destacado no início deste trabalho, o estudo que se encerra se fundamentou na necessidade de analisar como a proposta curricular do Curso de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio na Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí (UnED/Tucuruí) foi implementada e qual sua contribuição para a formação dos estudantes. Diante desse problema de pesquisa, outros foram desdobrados nos seguintes questionamentos: quais são os fundamentos do ensino médio integrado que estavam prescritos nos documentos oficiais? Quais são as concepções dos interlocutores da pesquisa a respeito de uma educação integrada? Como ocorre a educação integrada na prática pedagógica?

Os procedimentos utilizados colaboraram para o alcance dos objetivos de pesquisa, pois permitiram desvelar os limites e possibilidades da implementação do EMI na UnED/Tucuruí, assim como ouvir os sujeitos e observar as práticas pedagógicas dos docentes.

Diante da análise dos documentos oficiais e produções acadêmicas de autores que estudam a história da educação profissional, pode-se perceber que o dilema que envolve a educação profissional no Brasil diz respeito a um problema estrutural e histórico. Percebe-se que há uma separação entre educação para o trabalho e a educação acadêmica, propedêutica, instituídas na base de nossas relações sociais, as quais, por sua vez, são mantidas e reforçadas pelas estruturas de poder que operam estratégias de manutenção dos privilégios de classe de um capitalismo burguês. Durante praticamente toda a história da modernidade, no Brasil a educação parece voltar-se para este fim, que é ampliar o poder de classes privilegiadas, auto-responsabilizadas pelo sucesso dos ideais burgueses, em uma palavra, pelo “progresso”.

É a partir da análise histórica da educação profissional efetuada que se deve tentar entender a reforma da educação profissional brasileira. Por esse ângulo, compreende-se melhor por que o governo de Fernando Henrique Cardoso procurou dar nova feição à antiga dualidade na educação propedêutica *versus* educação para o trabalho. Trata-se de uma política de profissionalização que, não obstante, trai a si mesma, uma vez que o próprio capitalismo transmutou-se a ponto de não mais lhe interessar o trabalhador de formação limitada às habilidades específicas. Como se sabe, demanda-se o profissional flexível, dinâmico, polivalente, com conhecimento em diversas áreas.

Quanto à reforma realizada no governo Luiz Inácio Lula da Silva, a proposta se apresenta um tanto mais complexa. Por um lado, fica evidenciada a intenção de romper com a dualidade que isolava a formação humana da educação profissional (percebe-se esta mudança na própria redação dos documentos legais). Por outro, a manutenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do governo anterior, recheados de implicações neoliberais, como já demonstraram vários estudos entre outros aspectos, leva a questionar a eficácia da reforma e até que ponto ela representa, de fato, uma ruptura com o passado (SAVIANI, 2002; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Entre as demandas de um capitalismo neoliberal, encontra-se a preocupação em educar um trabalhador polivalente, flexível, criativo, produtivo, cooperativo e simultaneamente, competitivo e com possibilidades de participar de uma formação continuada e interdisciplinar, em uma sociedade em que a “empregabilidade” não é mais garantida e se acirra a disputa individualizada no mercado de trabalho pelos poucos empregos (GENTILI, 2002).

Kuenzer (2002) ressalta que o trabalho pedagógico continua fragmentado pela lógica

capitalista de divisão social do trabalho e pela contradição entre meios de produção e força de trabalho, apesar da retórica de formação integrada. A autora não nega avanços, mas não deixa de alertar que somente uma pedagogia emancipatória de fato poderá romper com a fragmentação e a pedagogia das competências ainda presente nas reformas atuais, mesmo que se apresentem em novas roupagens.

Observa-se que há uma falta de consenso governamental refletida pela flexibilidade da legislação e no retorno de forças conservadoras e antagônicas em plena democracia, o que leva a crer que não se pode garantir um desenvolvimento de um currículo único para todo o ensino médio, tendo como consequência um ensino justaposto, e não uma escola única e politécnica (FRIGOTTO, 2005).

De qualquer forma as instituições de ensino profissional estão ofertando a modalidade EMI; estão concebendo seus planos pedagógicos e executando-os, mesmo em meio a dúvidas e questionamentos que têm pairado no ar a respeito de como construir uma educação integrada.

Portanto, a análise documental permitiu afirmar que o Decreto n. 5.154/04 sinaliza a transitoriedade da dualidade educacional e o advento, ainda que em longo prazo, de uma educação integrada direcionada para a formação do cidadão trabalhador, mas ocorrendo ainda de modo fragmentado no que tange à manutenção da ordem capitalista e suas contradições reproduzidas no contexto da formação educacional.

Quanto às concepções dos interlocutores da pesquisa em relação ao EMI, percebeu-se que não havia uma ideia concreta e formada. Pensava-se que a integração curricular seria simplesmente mencionar a aplicabilidade do conteúdo dado com o de outra disciplina. Apesar de se ver também que alguns tinham consciência de que não praticavam um currículo integrado como deveriam.

As concepções de interdisciplinaridade captadas nas falas dos interlocutores da pesquisa giravam em torno de uma colaboração e intercâmbio entre as disciplinas, sem, no entanto, se preocupar com as atitudes interdisciplinares e com os posicionamentos destes em face de um projeto educativo em que estivessem envolvidos gestores, professores e estudantes em prol de um objetivo de uma educação unitária, laica e significativa para todos.

Um trabalho interdisciplinar precisa ser coletivo de forma que haja uma interpenetração das disciplinas, e a ação é o ponto de partida e de chegada para uma mudança efetiva da prática pedagógica (SANTOS, 2006).

Mesmo com a promulgação do Decreto n. 5154/04 e o resgate da educação integrada, medida esperada pelos setores progressistas, a sua implementação, entretanto, não ocorreu

como se pensava, haja vista o caso de Tucuruí. Uma mudança real não se faz apenas com a publicação de decretos. Vários fatores precisam ser levados em consideração para que haja uma transformação real, tais como:

- Infra-estrutura de laboratórios e espaço físico nas instituições;
- Formação continuada para professores e administrativos;
- Contratação de professores permanentes a fim de que eles possam acompanhar o processo de implementação;
- Contratação de técnicos administrativos.
- Tempos específicos para reflexões coletivas

Um dos principais problemas percebidos na realização da pesquisa foi sem dúvida a decisão da Diretoria do Cefet/PA seguida pela Diretoria da UnED/Tucuruí em implantar, de forma imediata, a modalidade de ensino médio integrado, sem uma discussão com o conjunto dos professores, estudantes e a comunidade em geral. Implantando-se uma nova modalidade sem um projeto devidamente discutido, planejado e assimilados, sem prever os riscos e possíveis acertos advindos de uma nova proposta.

Outro problema percebido foi que a UnED/Tucuruí, no início da implantação, não possuía a infra-estrutura mínima para abrigar uma modalidade dessa natureza. Não havia laboratórios, pedagogos ou mesmo funcionários administrativos para dar o suporte necessário que tal projeto demandaria.

No final do curso, esse quadro se modificou, no sentido de infra-estrutura da Unidade: contratou-se um pedagogo que faz o acompanhamento do processo pedagógico, além de encetar a reformulação dos planos de curso integrado; houve concurso para a contratação de funcionários administrativos, fato que proporcionou um melhor funcionamento da estrutura administrativa; além da compra de computadores e outros equipamentos que auxiliam nas aulas.

Durante o processo de implementação do EMI professores e estudantes foram se ajustando à nova proposta, sendo que a tendência evidenciada nas falas dos interlocutores foi manter a mesma fragmentação que havia no ensino concomitante, ofertado anteriormente. Não havia integração entre as disciplinas, temas geradores ou mesmo projetos integrados, com exceção, segundo os interlocutores, da realização uma vez ao ano de uma exposição de trabalhos técnicos que mobilizava os professores, alunos e comunidade a participar de projetos integrados.

Dessa forma, percebe-se que, quando há uma proposta de projetos e incentivo por parte da gestão da instituição para a participação, nota-se uma resposta com projetos, trabalhos coletivos e interdisciplinares, o que nos leva a entender que os gestores devem se preocupar em organizar projetos e implementá-los para que os interesses divergentes sejam substituídos por práticas coletivas e solidárias, tendo como resultado o resgate de um ensino de qualidade, politécnico e unitário.

Concluiu-se, diante dos relatos dos sujeitos da pesquisa, que o desconhecimento ou dificuldade na efetivação da proposta do ensino médio integrado deve-se a dois fatores: o primeiro, os limites institucionais explicitados; e o segundo, a resistência ao novo – uma mudança desse tipo demandaria todo um trabalho árduo e complexo, ficando mais fácil continuar no desconhecimento da proposta.

Por fim, percebe-se que, mesmo em meio a todos os percalços e dificuldades, o resultado final foi relevante para a sociedade de Tucuruí. Todos os alunos que conseguiram chegar ao quarto ano (dezessete alunos) estão estagiando e poderão levar para o mercado de trabalho, além de conhecimentos teóricos, ensinamentos de vida de ordem comportamental e social que certamente contribuirão para o desejado êxito nessa nova jornada, tais como: a persistência, a solidariedade, a ajuda mútua e a prática do trabalho coletivo.

Cada instituição de ensino detém particularidade e singularidade que devem ser consideradas na hora de implantar as novas políticas educacionais. Para tanto, é necessário que se abra um amplo e democrático espaço de discussão que contemple os reais interesses e necessidades da comunidade escolar. Isso demanda sensibilidade administrativa e pedagógica por parte dos gestores das instituições de ensino profissional, em todos os níveis e localidades, inclusive os que trabalham nas regiões excluídas e esquecidas do território nacional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 99-122.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; 1ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método em ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira e Thomson Learning, 2004.
- ALVES, Adriana. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p.97-111.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila. Algumas Reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para que?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.17-39.
- BARRETO, Raquel Goulart. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice Casimiro Lopes e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 216-237.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. National-Louis University Milwaukee, USA. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 23/09/2007.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos e control** – hacia una teoría de las transmisiones educativas. Trad. Rafael Feito Alonso. Madrid – Espanha: AKAL, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico** – Classe, código e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, L. F. F. **Currículo, cultura e docência**: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A. T. e SANTOS, G. L. (Org). Escola, currículo e cultura, ensino/ aprendizagem, psicologia da educação, trabalho e movimentos sociais. Brasília, Líber Livro Editora, Anped, 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília: MEC, 2005a. p. 5-7.

_____. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005b.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília: MEC, 2005c. p.11-36.

_____. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília: MEC, 2005d. p.19-50.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 39/2004. Aplicação do Decreto 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. In: **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília: MEC, 2005e. p.139-151.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p.103-114.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação Profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 43-109.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 33-35.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi e GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.148-173.

FERNANDES, Carmen Monteiro. Educação e Trabalho: Perspectivas para a reintegração curricular no Ensino Médio. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para que?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.85-102.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc. V.26 n.92 Campinas out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Anais e deliberações da I Conferência Nacional**

de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007. p.243-266.

GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O Ensino médio integrado a educação profissional: o caminho percorrido no Paraná a partir de 2004.** 2006, mimeo. 10 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.111-177.

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

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizes Artífices. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios.** Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006. p.25-62.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p.85-95.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual.** São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1980.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001b.

LODI, Lúcia Helena. Ensino médio Integrado: Uma alternativa de Educação Inclusiva. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para que?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 9-15.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2005. p.13-54.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro, ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs). **Cultura e política de currículo.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p.139-160.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para que?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 41-66.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação**

Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007. p. 241-242.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, Caxambu, MG, 2007.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 259-281.

NOSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. São Paulo: Balsa Consultoria Editorial Ltda., 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, 2004, vol.25, n. 89, ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA N° 64. Sociedade Brasileira de Matemática. São Paulo: SP, 2º semestre de 2007.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.205-224.

SANTOS, Eloísa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do Ensino Médio e do Ensino Técnico de Nível Médio integrados. In: **Ensino Médio Integrado à Educação**

Profissional: Integrar para que? Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2007a.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

SOTERO, Selene Meria da Costa. Significados em torno do plano de implantação do Ensino Médio Integrado. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para que?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 123-138.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: **Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DIRETOR DE ENSINO, COORDENADORES E PEDAGOGAS DO CEFET/PA

- 1) Você trabalhou na elaboração do Plano Pedagógico do Curso Integrado de Eletrotécnica? Em caso afirmativo, qual foi a sua contribuição?

- 2) Quais os procedimentos tomados no Cefet/PA para o cumprimento do Decreto n. 5.154/2004?

- 3) Qual a sua concepção de Ensino Médio Integrado?
 - 1) Na sua opinião, um curso integrado é preciso ser interdisciplinar?

 - 5) De que maneira foi pensada a integração das disciplinas do curso?

 - 6) Quais as dificuldades encontradas para a implantação dessa modalidade de Ensino no Cefet/PA?

 - 7) Houve discussões do Projeto Pedagógico antes do início das turmas em 2005?

 - 8) Em caso afirmativo, quem as promoveu e de que forma isto aconteceu?

 - 9) Que tipo de acompanhamento aos professores tem sido feito durante a execução desse projeto?

 - 10) Nesse quarto ano de funcionamento do curso Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica, qual a sua avaliação dessa modalidade de ensino?

APÊNDICE 2
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PROFESSORES(AS) DA UNED TUCURUÍ-CEFET/PA

- 2) Qual(ais) disciplina(s) você leciona no curso Integrado de Eletrotécnica?
- 3) Quando tomou conhecimento da modalidade de Ensino Médio Integrado?
- 4) Quando começou a trabalhar com o Ensino Médio Integrado?
- 5) O que entende por Ensino Médio Integrado?
- 6) Você trabalha ou trabalhou em algum projeto em conjunto com professores de outras disciplinas? Em caso afirmativo como foi a experiência?
- 7) O que você entende por interdisciplinaridade?
- 8) Qual a diferença que você percebe entre as modalidades integrada, subsequente ou concomitante?
- 9) Você precisou mudar suas práticas pedagógicas para trabalhar no Ensino Médio Integrado?
- 10) Quais as vantagens ou desvantagens de um curso Integrado ao Ensino Médio?
- 11) Nesse quarto ano de funcionamento do Curso Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica, qual a sua avaliação em relação a essa modalidade de ensino?

APÊNDICE 3
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1) Nome do professor: _____
- 2) Disciplina: _____
- 3) Área: () Técnica () Propedêutica
- 4) Data: ___/___/___ Tempo de observação da aula: _____

Tópicos a serem observados:

- Como os professores trabalham os conteúdos curriculares.
- Como são feitas as adequações curriculares para trabalhar nessa modalidade de ensino.
- Se há relação da disciplina dada com outras do curso.
- Como se dá a participação dos educandos durante as aulas.
- Como os professores ministram as aulas nessa modalidade de ensino.
- Se há projetos integradores desenvolvidos com a turma pesquisada.
- Como são as avaliações nessa modalidade.

APÊNDICE 4 ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Participantes: 6 alunos da turma de 4º ano do curso Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica

SEQUÊNCIA:

- Acolhida
- Quebra-gelo
- Texto para reflexão: **O que é ser espetacular para você?**
- Questões norteadoras
- Avaliação do encontro

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1) Vocês estão prestes a terminar um curso de Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica, qual a sua concepção desse curso?

- 2) Qual o motivo que o levou a fazer um curso de Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica?

- 3) Quais os principais ensinamentos adquiridos nesses mais de três (3) anos de curso?

- 4) Hoje todos vocês estão fazendo estágio numa empresa, quais os valores apreendidos que levaram para essa etapa do conhecimento?

APÊNDICE 5
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Ex-diretor e coordenadores da UnED Tucuruí Cefet/PA

- 1) Qual o motivo da implantação da modalidade Ensino Médio Integrado em Tucuruí?
- 2) Como foi a gênese do processo de implantação do Ensino Médio Integrado em Tucuruí?
- 3) Por que a escolha do curso de Eletrotécnica?
- 4) Quais as condições para a implantação do Ensino Médio Integrado em Tucuruí?
- 5) Qual a sua participação na elaboração do plano pedagógico e do currículo do curso Integrado de Eletrotécnica?
- 6) Que tipo de acompanhamento aos professores tem sido feito durante a execução desse projeto?
- 7) Qual a sua concepção sobre interdisciplinaridade?
- 8) Nesse quarto ano de funcionamento do curso Integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica, qual a sua avaliação dessa modalidade de ensino?